

**Prácticas Pedagógicas que Desarrollan los Maestros en Contextos de
Riesgo, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario, Centrado en la
Formación Inicial del Docente.**

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS DE RIESGO

Adriana Marcela Lozano Calderón

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Especialización Pedagogía para la Educación Superior

Bogotá

2017

**Prácticas Pedagógicas que Desarrollan los Maestros en Contextos de
Riesgo, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario, Centrado en la
Formación Inicial del Docente.**

Especialista en Pedagogía para la Educación Superior

Felipe Andrés Patiño

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Especialización Pedagogía para la Educación Superior

Bogotá

2017

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia es un país rico en recursos naturales, la diversidad geográfica, hidrológica y topográfica, exponen con frecuencia a sus habitantes en condiciones de amenaza y de riesgo permanente, tales como: inundaciones, erupciones volcánicas, deslizamientos, avalanchas, sismos, maremotos, sequías y huracanes, entre otros. La materialización de la amenaza por eventos naturales, socio naturales, antrópicos y/o doble afectación, han impedido que muchos de los niños, niñas y adolescentes –en adelante NNA- se limiten en el ejercicio y goce efectivo del derecho a la educación.

Los sismos constituyen la principal amenaza natural para el país, ya que cerca del 86% de la población está ubicada en zonas de nivel medio y alto de amenaza sísmica 5 y la vulnerabilidad de los asentamientos urbanos es destacada y con tendencia creciente¹. (CONPES 3146, 2001, p. 4)

Es una situación que ha hecho necesario la puesta en marcha de varias acciones, tales como: la creación de la Ley de Gestión del Riesgo No. 1523 de 2012, las Directivas Ministeriales de Educación No. 12 de 2011 y No.16 de 2013, así como diseñar e implementar estrategias al interior de cada institución educativa –en adelante IE- como los Planes Escolares de Gestión del Riesgo – en adelante PEGR- y estrategias de articulación intersectorial con las Entidades

¹ CONPES 3146 de 2001 “Estrategia para consolidar la ejecución del plan nacional para la prevención y atención de desastres – PNPAD - en el corto y mediano plazo”.

Territoriales – en adelante ETC- para lograr responder rápidamente y así restituir los derechos de manera ágil y efectiva.

Algunos de los hechos que hoy dan cuenta del por qué es necesario el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula y con la comunidad educativa para favorecer la gestión integral del riesgo en la educación y la concepción del establecimiento educativo –en adelante EE- como territorio protegido y protector son: a) el terremoto de Armenia en 1999, b) el fenómeno de la niña 2010 – 2011, c) el desplazamiento forzado, d) el reclutamiento de niños, e) la explosión de minas antipersona (MAP), f) la ubicación de artefactos explosivos identificados (AEI) en zonas y caminos aledaños a las escuelas como dentro de ellas por grupos armados al margen de la ley, g) la explotación ilegal de minas, y, h) la falta de identificación de situaciones de riesgo de vulnerabilidad psicosocial que amenazan a los EE, i) la avalancha en Mocoa en marzo del 2017.

De esta manera aunque en Colombia estas dinámicas siempre han estado presentes, solo hasta ahora se está hablando de la gestión integral del riesgo en la educación, producto del desafortunado pero significativo aprendizaje que se tuvo y se ha tenido en esos momentos de crisis por fenómenos naturales o conflicto armado asociados a la violación del derecho internacional humanitario (DIH), de derechos humanos (DDHH), el derecho a la educación y de los derechos del niño.

Sin embargo la capacidad de afrontamiento por parte del sector y el sistema educativo frente a estas situaciones de riesgo o ante una doble afectación, evidencia el marco general de las falencias a las que se enfrenta Colombia a nivel local, regional y nacional, antes de la expedición de la reglamentación anteriormente mencionada. Igualmente en cuanto a otros escenarios donde se presenta maltrato intrafamiliar, violencia social, prostitución infantil, entre otras circunstancias que se pueden experimentar en la cotidianidad de la escuela, la Institución Educativa tampoco se encuentra preparada para enfrentar la formación de los estudiantes, con rutas de atención integral que respondan a la diversidad de estas situaciones de riesgo que obstaculizan el derecho a la educación y el goce efectivo del mismo.

Según el equipo de trabajo de la Guía para la reflexión y la acción del Derecho a la Educación en Emergencias -en adelante EeE, refieren las siguientes situaciones como las formas de afectación que tiene la educación en los momentos de crisis y pos emergencia, ante riesgo natural, conflicto armado o doble afectación:

...suspensión de las clases, la pérdida de la dotación y material didáctico, el cierre temporal, o total de las instalaciones por averías, la ocupación de las instituciones por las familias que lo perdieron todo, y la falta de valoración del restablecimiento del derecho a la educación en la etapa misma de la atención humanitaria. El sistema educativo en su totalidad se suspende, se

fractura y tarda demasiado en activar sus componentes, que generalmente se reducen a la reactivación de las “clases”. (Herrera Gil, Sepúlveda Arango y Calderón Serna, 2012, p. 28)

De ésta manera, a partir de la experiencia del docente que está inmerso en estos contextos de riesgo, se pretende generar una propuesta en el plan de estudios de la Licenciatura en Biología² de la Universidad Santo Tomás –en adelante USTA-; por ser el profesional que tiene a cargo el diseño e implementación del Proyecto Ambiental de Educación –en adelante PRAE-, el cual se articula con el Plan Escolar de Gestión del Riesgo –en adelante PERG- y con el Proyecto Educativo Institucional -en adelante PEI-, conforme a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia –en adelante MEN-.

Al respecto, el Decreto 1743 de 1994 en el artículo 5º exige a las Facultades de Educación para los programas de pregrado y posgrado incorporar “contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la dimensión ambiental, para la capacitación de los educadores en la orientación de los proyectos ambientales escolares y la Educación Ambiental, sin menoscabo de su autonomía” (p.4)

En segunda instancia la ley 1523 del 2012, determina para el sector educación; orientar acciones para abordar la emergencia y garantizar la

² Por ser el docente que se espera lidere el Proyecto de Educación Ambiental –en adelante PRAE-, y desde ahí articular

prestación del servicio educativo, que deben estar articuladas al Plan de Gestión del Riesgo Nacional, Departamental y Municipal.

De ahí que el PRAE sea considerado como un instrumento de planeación, de pedagogía y didáctica³, para dinamizar la educación ambiental, porque permite reconocer los fenómenos naturales y socio naturales; así como las implicaciones de uno y otro en la generación del riesgo; mientras que el PEGR facilita la implementación de la cultura de gestión del riesgo, y el desarrollo de proyectos transversales, que dinamizan patrones de relación más saludables y adaptativos, fundamentados en el rescate de prácticas ancestrales y otras que apuntalan a la conservación y protección del ambiente y los sistemas humanos que lo dinamizan; así mismo fortalece valores y actitudes desde una pedagogía solidaria en pro de la calidad de vida, el buen uso de los recursos, sostenibilidad ambiental, soberanía alimentaria, desarrollo de vida sostenible y sustentable⁴,

De ésta manera la propuesta del plan de estudios para la formación docente que proyecta el presente estudio, pretende hacer realidad lo anteriormente explicado; integrando desde el aula las funciones sustantivas de la Universidad – investigación, docencia y proyección social-, a través del Aprendizaje Servicio Solidario – en adelante ApS-. Puesto que generalmente no se articulan allí, ni mucho menos en el trabajo de campo o prácticas que realizan los docentes en

³ Banco Mundial, Ministerio del Interior y de Justicia y Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres. (2010). Guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo. (pp.10). Bogotá – Colombia.

⁴ Política Nacional de Educación Ambiental. 2002. p. 19.

formación; de igual manera es un ejercicio pedagógico que se espera, el maestro lleve posteriormente al aula de clase donde enseña.

Por lo tanto el ApS, es un modelo pedagógico que permite desarrollar actividades pro sociales orientadas a las necesidades de la comunidad ancladas a contenidos académicos y al currículo, que dan juego tanto a la intencionalidad pedagógica como solidaria y de servicio.

Se espera que el docente en formación, aprenda a identificar en contexto, las amenazas y el nivel de vulnerabilidad del entorno, construya el mapa de riesgos y desarrolle el plan de acción articulado con el PEI y el plan de estudios. De esta manera re significar su quehacer pedagógico desde el fenómeno de la educación en emergencia y de gestión del riesgo en educación, intentando dar respuesta al siguiente cuestionamiento ***¿Cómo desarrollar prácticas pedagógicas en contextos de riesgo, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario centrado en la formación inicial del docente?***

OBJETIVO GENERAL

Identificar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en contextos de riesgo, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario centrado en la formación inicial del docente.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Analizar las prácticas pedagógicas que han desarrollado los docentes de la Institución Educativa San Bartolomé en La Florida-Nariño, relacionadas con la gestión integral del riesgo en educación respecto al fenómeno natural del volcán Galeras.
2. Estudiar las prácticas pedagógicas que han desarrollado los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Quintín Lame en Tacueyó-Cauca relacionadas con la gestión integral del riesgo en educación respecto al fenómeno social del conflicto armado.
3. Estructurar el plan de estudios de la Licenciatura en Biología con Énfasis en Gestión Ambiental y Gestión del Riesgo de la Universidad Santo Tomás, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario; a partir del análisis de las prácticas pedagógicas que realizan los maestros en contextos que requieren una gestión integral del riesgo en educación.

4. Fortalecer las prácticas pedagógicas que realiza el Licenciado en Biología de la Universidad Santo Tomás, durante su formación inicial⁵; a partir del análisis a las prácticas pedagógicas que realizan los maestros en contextos que requieren una gestión integral del riesgo en educación, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario.

⁵ Hace referencia a la formación de pregrado

ANTECEDENTES DEL RIESGO NATURAL EN COLOMBIA.

La diversidad geográfica, hidrológica y topográfica de Colombia, colocan al territorio en condiciones de amenaza y de riesgo permanente, tales como: inundaciones, erupciones volcánicas, deslizamientos, avalanchas, sismos, maremotos, sequías y huracanes, entre otros.

Según un artículo del periódico Vanguardia Liberal entre los diez más grandes desastres que ha sufrido el País, se identifican cinco terremotos, una erupción volcánica, unos deslizamientos, una sequía, dos inundaciones:

El 16 de marzo de 1644 se presenta uno de los primeros terremotos en Bogotá en la localidad de Tunjuelito en Bogotá, por incidencia de la “Falla activa de la Cajita” cartografiada por Acosta y Hernández (2000), citados en Olaya, Dimate y Robertson (2010); “localizada sobre el flanco occidental del Macizo de Sumapaz” en la Cordillera Oriental, “con una magnitud máxima probable (MMP) de 6.4” en la escala de Richter.

El terremoto de Cúcuta ocurrido el 18 de mayo de 1874, ocasionó la destrucción total de la ciudad y alrededor de 3.000 muertos. Este evento impacto también a San Antonio del Táchira, San Cristóbal, Táriba y destruyó a Capacho en Venezuela; arrasó con las poblaciones de San José, El Rosario y San Antonio del Valle de Cúcuta. Un siglo después el 12 de diciembre de 1979 Tumaco en Nariño es epicentro de un temblor que a su vez da lugar a un tsunami que

desaparece cerca de seis aldeas costeras de la Costa Pacífica: San Juan, Curval, Timiti, el Charco, Mulatos e Iscuande.

Tumaco quedó casi destruido por un terremoto de 7,9 grados en la escala de Richter, seguido de olas entre 5 y 6 metros, (...) agua que a chorros brotaba del piso, destruyó mil viviendas. La tragedia ocasionó la muerte de más de 450 personas a lo largo de la costa pacífica entre Tumaco y Guapi (Cauca). (Vanguardia.com, 2009)

Otra catástrofe que da cuenta de la afectación de Colombia en cuanto a desastres naturales es el terremoto de Popayán en el departamento del Cauca el 31 de marzo de 1983, con una intensidad de 5.5 en la escala de Richter, cuando se realizaban los oficios religiosos del viernes santo. Según El Payanés (2012) “las cifras aproximadas sobre lo ocurrido en el Cauca dan cuenta de 250 muertos y 1.500 heridos, 4.964 construcciones destruidas y 13.796 viviendas con daños muy graves”.

Dos años más tarde en Armero – Tolima, el 13 de noviembre de 1985 Aproximadamente a las 11:30 p.m.

una avalancha del río Lagunilla, ocasionada por la erupción del cráter Arenas del volcán nevado del Ruiz, (...) borró del mapa a la población de Armero, y dejó un saldo aproximado de unos 25 mil muertos, 20 mil 611 damnificados

y heridos, además de incalculables pérdidas económicas: 4 mil 400 viviendas, 19 puentes, \$1.400 millones del comercio. (Vanguardia.com, 2009)

Posteriormente el 27 de septiembre de 1987 cuando Colombia aún no se recuperaba de la pérdida ocasionada por la avalancha del nevado del Ruiz, ocurre en Medellín el deslizamiento de 20.000 metros cúbicos de tierra de la ladera nororiental del Cerro de Pan de Azúcar, sobre el barrio Vil latina; dejando como resultado “un saldo de 500 muertos, mil 500 heridos, 80 casas destruidas y 1.300 personas damnificadas, balance al cual habría que añadir efectos sociales graves y, como siempre, difíciles de cuantificar”. (Vanguardia.com, 2009)

Cinco años más tarde entre el 2 de marzo de 1992 y el 1 de abril de 1993 el país entra en una etapa de sequía a la que también se le conoce como Crisis energética, provocada por el fenómeno de El Niño⁶ con sequías⁷ “que afectaron los niveles de embalses generadores de energía hidroeléctrica”. Para contrarrestar el cambio climático, el Gobierno ordenó racionamientos de energía y, adoptó la hora de Venezuela.

⁶ El fenómeno del Niño cconsiste en un calentamiento de las aguas del Pacífico que tiene lugar cada 2 a 7 años y que tiene una gran influencia en el comportamiento del clima en diversos lugares del mundo.

⁷ La Sequía se puede definir como un estado de períodos secos prolongados dentro de los ciclos climáticos naturales, caracterizados por la falta de precipitaciones pluviales y de caudal en los ríos. El fenómeno se asocia con la ausencia de agua en sus distintas facetas: falta de lluvias, carencia de humedad del suelo, disminución de reservas en embalses y acuíferos, etc. (Cruz Roja Colombiana)

Otro evento que suma a la gran historia de los desastres naturales en Colombia es el terremoto en Armenia-Quindío, el 25 de enero de 1999, según el documento sobre impacto socioeconómico del terremoto elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de Colombia -PNUD- y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Sede Subregional en México -CEPAL- (1999) mencionan que INGEOMINAS identificó dos eventos sísmicos significativos con una afectación estimada sobre 1360 kilómetros cuadrados, “el evento principal se desarrolló a las 13:19 horas y (...) estimaron una profundidad del sismo en alrededor de 10 Km, con una magnitud en la escala de Richter de 6,2” (p.5), con posterioridad se registra otro evento a las 17:40 horas con una intensidad de 5,8 en la escala Richter.

Cerca del 60% de las estructuras existentes en Armenia colapsaron, debido a la gran cantidad de edificaciones antiguas, construidas sin requerimientos técnicos y la falta de planeación urbana y estudios de tierra. El terremoto, inicialmente, produjo la muerte de mil personas. (Vanguardia.com, 2009).

El 12 de febrero de 2005, el siguiente afectado en este panorama de desastres naturales es el municipio de Girón en Santander, donde se desborda el río Oro por las lluvias frecuentes.

Arrasó con nueve barrios, además de zonas suburbanas de Girón y el Sector del Café Madrid (Convivir, Galán y el industrial de Chimita), en

Bucaramanga. Sólo un año después se obtuvo la cifra total de damnificados que llegó a 30 mil, entre ellos 26 muertos y pérdidas por \$200 mil millones. (Vanguardia.com, 2009).

Nuevamente el departamento del Cauca es afectado directamente en el municipio de Páez en Belalcazar el 24 de noviembre de 2008; cuatro días después de la erupción del Nevado del Huila el 20 de noviembre del mismo año.

Según la información reportada por Caracol Radio a pesar de haber terminado la erupción la actividad volcánica continuaba, lo cual generaba un deshielo que ocasionó dos avalanchas que iniciaron en el río Páez y afectaron dos de sus quebrada tributarias el salado y Bellavista, igualmente desbordaron el río más importante de Colombia “el Magdalena”, destruyendo “por lo menos seis puentes, entre los municipios de Belalcázar (Cauca) y Nátaga (Huila)”.

Aunque hasta en ese momento este medio de comunicación “no reportaba muertos, pero sí una persona lesionada”; el periódico Vanguardia Liberal (2009) refiere “se vino en estampida a lo largo de cuatro kilómetros, dejando un balance de mil 500 personas damnificadas y por lo menos 120 casas semidestruidas”.

Por primera vez los medios hacen mención explícita a la situación de educación en emergencias y un reconocimiento a la afectación del derecho por este riesgo natural “alrededor de 1.500 niños quedaron sin lugar para estudiar.

Por tal razón el Ministerio de Educación está definiendo la cifra de los recursos que destinará para reanudar la temporada escolar el próximo año”. (El Espectador.com⁸. 2008)

Pero el riesgo natural de mayor impacto en la historia del país fue la Ola invernal con el Fenómeno de la Niña 2010 – 2011, el cual afectó 72.531.447 hectáreas por inundación, en 25 departamentos del país. Según refiere el diario el Universal, hasta el 7 de enero del 2011, la ola invernal había “afectado a más de 423 establecimientos educativos en 148 municipios de 18 departamentos”, en donde más de 300 instituciones educativas eran utilizadas como albergues”⁹

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

Aunque se pueden identificar antecedentes mucho más antiguos, se hará mención a las evidencias más significativas en el ApS, por su manifestación masiva a nivel mundial.

Gortari (2004) citado por Tapias (2010) afirma que terminando el siglo XIX y principios del XX se difunde “el movimiento “extensión universitaria”, que propiciaba el desarrollo de acciones sociales en la Educación Superior” (p.43) y

⁸ El Espectador.com (2008, 24 de noviembre). Belalcázar sigue incomunicado por las avalanchas. Recuperado de <http://www.elespectador.com/volcan-nevado-del-huila/articulo92752-belalcazar-sigue-incomunicado-avalanchas>

⁹ Ola invernal deja 423 colegios afectados (2011, 7 de enero). Regional. El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/monteria-y-sincelejo/local/ola-invernal-deja-423-colegios-afectados-3193>

aunque no estaban articuladas con los contenidos académicos de alguna asignatura permitían el desarrollo de una experiencia de práctica profesional que respondía a las necesidades de la comunidad donde se realizaban esta acción social.

En este mismo periodo a nivel latinoamericano hace mención a la implementación del “Servicio Social” en las universidades, durante la Revolución Mexicana con la Constitución de 1910, lo cual fue reglamentado en 1945 y se estableció el cumplimiento obligatorio entre 100 y 300 horas de este servicio para poder graduarse como profesional. (p.43).

Simultáneamente William James de nacionalidad inspirador del pacifismo moderno, psicólogo y filósofo, “señala que el servicio militar obligatorio permitió formar a los jóvenes en valores como el deseo de servir a su país” (Tapias, 2010, p. 44). Como es crítico del militarismo y la guerra propone el “Servicio Civil” como una oportunidad y espacio alternativo para fortalecer valores en los jóvenes entre ellos el servicio, la cooperación, la solidaridad en la sociedad.

El pensamiento de James fue determinante en las manifestaciones de los movimientos de los 60’s donde se origina el ApS, gracias al surgimiento del voluntariado y el servicio juvenil resultado “del movimiento de objeción de conciencia al servicio militar surgido durante la Primera Guerra mundial” de

acuerdo a Eberly (1988); Eberly-Sherraden (1990); Puig-Palos (2006) citados por Tapias (2010); así mismo sus ideas influyeron en “la organización del cuerpo de ambulancias y la dirección de una sección de la Cruz Roja” y “la resistencia pacífica al Apartheid”, liderada por Mohandas K. Gandhi y durante la Guerra de los Boers (1899-1902), según Fischer (1953) citado por el autor.

Dos de las evidencias comunitarias estudiantiles más antiguas de aprendizaje-servicio en Estados Unidos, es en 1915 con el Programa del College rural Appalachian Folk Schools y en 1921 el Antioch College con el “Programa Educación y Trabajo”, la primera experiencia documentó sus prácticas y una vez identificadas las necesidades de la comunidad educativa “integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica” (Tapias, 2010, p.44); mientras que en el Antioch College según el mismo autor, se inspiraron en los planteamientos de John Dewey y “establecieron como objetivo preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo”, (p.45) mediante el aprendizaje obtenido durante su formación y en el desarrollo de las prácticas laborales de sus estudiantes.

En América Latina varias Instituciones de Educación Superior –en adelante IES- han acogido el ApS “como parte explícita de su proyecto pedagógico institucional, (...) como el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad Central de Venezuela o las Universidades Católicas de Chile y de Perú”.

También lo han articulado al “Programa de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)” (p.56); para fundamentar la proyección social, función sustantiva de la universidad, articulada al proceso de investigación y docencia desde el aula de clase.

Otra experiencia del ApS en las IES, es su inclusión en las asignaturas del plan de estudios “a través de prácticas profesionales o pasantías desarrolladas en contextos comunitarios” (p. 56)

Con relación a los programas académicos de las licenciaturas en educación, Tapia (2010), puntualiza: “En los institutos de formación docente el aprendizaje – servicio comienza a introducirse en los programas de estudio, y lentamente también como parte de los espacios de prácticas de enseñanza” (p.56)

MARCO LEGAL DE LA GESTION DEL RIESGO

NORMATIVIDAD NACIONAL GESTION DEL RIESGO ORIENTADO A LA EDUCACIÓN

El presente capítulo permite una aproximación y contextualización de la gestión del riesgo en Colombia, a partir de una compilación de la legislación educativa en torno a la educación ambiental y la educación en emergencias; así como la normatividad nacional e internacional que brinda lineamientos sobre la gestión del riesgo ante la presencia de riesgos naturales, socio naturales, de tipo antrópico o de doble afectación.

Valarezo (2008) define el riesgo natural¹⁰ como aquel que se produce “en la dinámica de la tierra, planeta dinámico y en permanente transformación” como las inundaciones, avalanchas de agua, erupciones volcánicas, etc.; el riesgo socio natural¹¹ es el que tiene una manifestación natural y a su vez es evidente una intervención del hombre en su aparición, como “las avalanchas y flujos de lodo por deforestación de las cuencas”; y el antrópico¹² que son eventos “atribuibles directamente a la acción humana” (p.15) entre los cuales se encuentran la

¹⁰ inundaciones, huracanes, avalanchas, tsunamis, erupciones volcánicas, sismos, deslizamientos de tierra que taponen el cauce de un río. (Convenio entre el MEN, RET y la UNICEF No.1384 del 2009. p.16)

¹¹ Deslizamientos por pérdida de cobertura vegetal y erosión posterior, inundaciones de los lechos de los ríos provocadas por la presencia humana en ellos, avalanchas y deslizamientos por deforestación de las cuencas hidrográficas y el cambio climático que intensifica los fenómenos hidro-meteorológicos. (Idemp.16)

¹² Generan contaminación, explosión de ductos de gas u otros materiales inflamables, hambrunas, conflicto armado, desplazamiento y reclutamiento forzado, violencia de género e intrafamiliar” (Idem. p.16)

infraestructura física deteriorada, contaminación, desplazamiento, conflicto armado, explosión de minas antipersona, etc.

Lo anterior, ha permitido que el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación Nacional –en adelante MEN- han construido un camino de orientaciones para involucrar a las Entidades Territoriales Certificadas –en adelante ETC-, en torno a la gestión del riesgo y proyectar la articulación de actores interinstitucionales que favorezcan la conformación de grupos o comités que regulen la gestión municipal o departamental en educación en emergencias. Teniendo en cuenta que “el MEN dentro del marco de sus compromisos misionales, trabaja en función de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes afectados por situaciones de emergencia derivadas de los fenómenos socio- naturales, conflicto armado o por la doble afectación” (GAPV¹³ del MEN, 2013, Dp. 4).

A raíz de eventos de alta repercusión en la vida nacional como el terremoto de Popayán en 1983 y la destrucción de Armero en 1985, el Gobierno Nacional creó el Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres (SNPAD), mediante la Ley 46 de 1988. Las responsabilidades, estructura organizativa, mecanismos de coordinación e instrumentos de planificación y financiación de este SNPAD, a escala nacional, regional y

¹³ Grupo de Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables del MEN.

local, fueron reglamentadas mediante el Decreto Ley 919 de 1989. (CONPES 3146, 2001, p.3)

El SNPAD según el Decreto Ley 919 (1989) está conformado por entidades públicas y privadas, que contribuyen al cumplimiento de los objetivos del Sistema y por lo tanto son responsables de realizar acciones y aunar esfuerzos para formular planes, programas y proyectos orientados a la prevención, atención, manejo, rehabilitación, reconstrucción y desarrollo regional ante situaciones de desastre o de calamidad. Así mismo se comprometen a usar adecuada, oportuna y eficientemente los diferentes recursos asignados y que se requieran para enfrentar estas situaciones.

Este Sistema se caracteriza por ser interinstitucional y descentralizado, con participación de entidades públicas¹⁴ y privadas siempre y cuando sus competencias y funciones se relacionen con la prevención y atención de desastres. Ante la presencia de estas situaciones la primera autoridad es el Alcalde junto con su Comité Local para la Prevención y Atención de Desastres -CLOPADS-, sin embargo si con su capacidad de gestión y los recursos

¹⁴ El Ministerio de Gobierno, el Ministerio de Defensa Nacional, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Obras Públicas y Transporte, el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Agricultura, el Ministerio de Comunicaciones, el Departamento Nacional de Planeación, el Instituto Nacional Geológico y Minero, Ingeominas, la Defensa Civil Colombiana; el Instituto de Hidrología, Meteorología y Adecuación de Tierras, Himat; el Instituto de Mercadeo Agropecuario, Idema; la Empresa Nacional de Telecomunicaciones, Telecom; el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA; el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, IGAC; el Instituto de Crédito Territorial, ICT; el Instituto Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección del Medio Ambiente, Inderena; las Corporaciones Autónomas Regionales. (Decreto 919 de 1989, p.1-2)

financieros, logísticos, humanos y técnicos no son suficientes el Comité Regional de Emergencias -CREPAD- fortalece las estrategias de acción y afrontamiento, quienes a su vez se respaldan en el Ministerio del Interior y de Justicia como agente coordinador del Sistema Nacional, a través de la Dirección de Gestión del Riesgo para la Prevención y Atención de Desastres.

Aunque el Decreto-Ley 919 de 1989 en el tema de educación hace referencia solamente al desarrollo de programas de capacitación y participación ciudadana dentro del Plan Nacional para la prevención y atención de Desastres y no brinda un lineamiento sobre el derecho a la educación y la afectación del mismo ante situaciones de emergencia y desastre, es un primer pronunciamiento válido y significativo que hace Colombia en este tema.

Ya que “tradicionalmente, los desastres de origen natural y antrópico son tratados como un tema de asistencia humanitaria, orientando la acción hacia los preparativos para la atención de las emergencias y la reconstrucción pos desastre” (CONPES 3146, 2001, p.3) ; evidenciándose que para éste tiempo no se hablaba a nivel territorial ni regional de un plan de acción que permitiera hacer prevención y abordar las consecuencias e implicaciones en el sector educativo de su región, lo cual está ligado “a bajos niveles de planeación y manejo de las vulnerabilidades asociadas”.

El Decreto-Ley 919 de 1989 es derogado por el art. 96 de la Ley 1593 de 2012, que coloca en vigencia la presente Ley y mantiene el Fondo nacional de calamidades como “una cuenta especial de la Nación, con independencia patrimonial, administrativa, contable y estadística, con fines de interés público y asistencia social y dedicado a la atención de las necesidades que se originen en situaciones de desastre o de calamidad o de naturaleza similar”. (Decreto-Ley 919 de 1989, art.1., p. 31)

A partir de los 90's se evidencia en el país la promoción de la educación ambiental como un propósito nacional y se vislumbra como un asunto de interés político, económico, social, cultural y académico. De ésta manera el trabajo realizado desde 1974 con el Código Nacional de Recursos Naturales publicado por el INDERENA para fortalecer el sector ambiental, se ve reforzado con la reglamentación de la Constitución política de Colombia de 1991.

Seguida por la ley 70 de 1993 o “Ley de comunidades negras” que involucra el componente ambiental en los programas de etnoeducación con el fin de que los currículos estén contextualizados a la realidad política, ambiental, cultural, social de las comunidades afrocolombianas residentes en las cercanías del mar Pacífico. Con la Ley 99 de 1993 se crea el Ministerio del medio ambiente, se reordena el sector público en la gestión y conservación del ambiente y, se crea el Sistema nacional ambiental –SINA-.

Con la Ley general de educación -Ley 115 de 1994- se demanda la obligatoriedad de la educación ambiental en la educación formal y con el Decreto 1860 del mismo año que “reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994” en la organización general, se enfatiza en el art.14 sobre el contenido e implementación del PEI y las practicas pedagógicas que se deben desarrollar relacionadas con el cuidado del medio ambiente en la formación integral del estudiante, entre otros temas

El Decreto 1743 también del año 94, reglamenta el Proyecto Ambiental Escolar -PRAE- en los niveles de educación preescolar, básica y media; enfatiza sobre la importancia de la coordinación entre el MEN y el Ministerio del Medio Ambiente –en adelante MMA-, para lograr la articulación de los proyectos ambientales con con el PEI, bajo el marco de la normatividad relacionada con la gestión integral del riesgo.

Producto de los acuerdos ministeriales, en 1996 se inicia la implementación del Proyecto: “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la educación básica, en áreas rurales y pequeño urbanas del país”, a través del Convenio MEN – MMA. (Crédito BID). Este proyecto se ha venido desarrollando en catorce departamentos (Amazonas, Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Chocó, Córdoba, Magdalena, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca) y ha centrado sus esfuerzos en la consolidación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) y su contextualización, en

las propuestas ambientales locales y/o regionales. En éste sentido, ha venido apoyando los procesos de investigación - participación, que desde la visión sistémica del ambiente son requeridos, para lograr la apertura de la escuela a la comunidad y la ubicación de la misma, como un actor social importante en los propósitos de construcción de región. (Política Nacional de Educación Ambiental SINA, 2002, p.9)

De igual forma junto con las Secretarías de Educación de las ETC, el Decreto menciona que deben asesorar “el diseño y la ejecución de planes y programas de formación continuada de docentes en servicio y demás agentes formadores para el adecuado desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares” (p.4).

Como se puede observar en la trayectoria de ésta normatividad, se ha hecho referencia a la importancia de la preservación, cuidado del medio ambiente y a la necesidad de abordar el tema desde la propuesta curricular de cada establecimiento educativo que requiere todo un ejercicio pedagógico, de planeación y reflexión; más en ningún documento citado hasta el momento se hace alusión o por lo menos es evidente el abordar la cultura de la gestión del riesgo y con ella, garantizar el derecho a la educación que es tan vulnerado cuando se materializa la amenaza natural, socio natural, antrópica o de doble afectación.

Situación que sigue ocurriendo, a pesar de que la Ley 115 de 1994, en sus artículos primero, cuarto, séptimo y octavo, donde hace referencia a la responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia en la garantía del derecho a la educación y la prevalencia de los derechos de los niños sobre los derechos de los demás.

Teniendo en cuenta ésta conceptualización, es necesario resaltar las medidas que el Gobierno Nacional de Colombia adopta para prevenir el desplazamiento forzado y garantizar la atención educativa de esta población víctima; mediante el artículo 19 de la sección 8 del capítulo II del Decreto 387 de 1997:

9. Las entidades territoriales desarrollarán programas especiales de atención en materia educativa a la población desplazada por la violencia y accederán a recursos del programa de subsidios a la permanencia y asistencia a la educación básica del FIS.

10. El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básica y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia.

11. El SENA dará prioridad y facilidad para el acceso de jóvenes y adultos desplazados por la violencia, a sus programas de formación y capacitación técnica. (p.10)

El Decreto 387/97, es respaldado en el año 2000 por el MEN y la Red de Solidaridad Social (actual Acción Social), mediante una Circular conjunta orientada a las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales, con el fin de orientar “la política y procedimiento ante requerimientos de educación formal para la población desplazada por la violencia” Con el fin de garantizar el cumplimiento del “Estado en la atención integral a ésta población”.

En la Circular se definen las siguientes políticas en cuanto a la atención educativa para la población desplazada a) las I.E públicas prestarán el servicio en cualquier momento del año a los niños afectados por éste hecho victimizante; b) los niños serán matriculados sin objeción alguna, en caso de no poder presentar la documentación requerida para éste proceso; c) las I.E. emitirán los certificados escolares y académicos de los grados aprobados, previa valoración de los estudiantes de acuerdo al procedimiento establecido, cuando los niños, niñas y jóvenes desplazados no puedan presentar estos soportes académicos.

El estudiante aspirante “será remitido formalmente por el delegado de la Red de Solidaridad en cada uno de los departamentos, o por el delegado de zonas

especiales, como Urabá y el Magdalena Medio” a la secretaría de educación, quien debe ubicarlo preferiblemente en una I.E cercana a su residencia o donde haya disponibilidad de cupos; en caso de no haberlos se debe establecer convenios con otras I.E públicas y/o privadas para dar respuesta a la cobertura de emergencia.

A partir del Decreto 387 de 1997 se empieza a vislumbrar como trasciende la educación desde el “deber hacer” del Estado al “hacer cumplir”; es decir que pasa de la conceptualización y cumplimiento de la normatividad nacional e internacional, al “hacer” de la educación un derecho fundamental de las personas y un deber del Estado a prestar y garantizar éste servicio público.

Al respecto la Defensoría del Pueblo en su documento “El Derecho a la Educación” en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales refiere:

La Corte Constitucional ha calificado el derecho a la educación como un derecho de carácter fundamental¹⁵, y por tanto, de aplicación inmediata, en dos eventos:

¹⁵ Constitución Política de Colombia (1991). Título I, De los Principios Fundamentales, Capítulo II, De los derechos sociales, económicos y culturales, Artículo 44: 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 el 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. Gozaran también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al

- Cuando quien exige la prestación del servicio es un menor de edad (lo que le otorga prevalencia sobre los derechos de los demás ciudadanos), conforme a lo establecido en el artículo 44 de la Constitución.
- Cuando la amenaza o vulneración del derecho a la educación aparece la amenaza o vulneración de otro derecho de carácter fundamental, como la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad o el debido proceso. (Góngora, 2003, p.34)

Igualmente el Código de Infancia y Adolescencia estipula que “los niños, las niñas y los adolescentes serán protegidos contra:

- 6. Las guerras y los conflictos armados internos.
- 7. El reclutamiento y la utilización de los niños por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley.
- 11. El desplazamiento forzado.
- 15. Los riesgos y efectos producidos por desastres naturales y demás situaciones de emergencia”.
- 17. Las minas antipersonales.
- 19. Cualquier otro acto que amenace o vulnere sus derechos¹⁶. (Art. 20)

niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

¹⁶ Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia, Título I, Disposiciones generales, Capítulo II, Derechos y libertades. Artículo 20: Derechos de protección.

Y en el artículo 41 menciona las siguientes obligaciones que debe asumir el Estado, con relación a la garantía de derecho a la educación cuando niños, niñas y adolescentes están en riesgo o se les ha vulnerado este derecho:

5. Asegurar la protección y el efectivo restablecimiento de los derechos que han sido vulnerados.

21. Atender las necesidades educativas específicas de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, con capacidades excepcionales y en situaciones de emergencia.

27. Prestar especial atención a los niños, las niñas y los adolescentes que se encuentren en situación de riesgo, vulneración o emergencia.

30. Protegerlos contra la vinculación y el reclutamiento en grupos armados al margen de la ley¹⁷. (p. 20-23)

Cinco años más tarde después del Decreto 387 de 1987, el MEN y el MMA, formulan la Política Nacional de Educación Ambiental que tiene como uno de sus objetivos principales el “Promover la concertación, la planeación, la ejecución y la evaluación conjunta a nivel intersectorial e interinstitucional de planes, programas, proyectos y estrategias de Educación Ambiental formales, no formales e informales, a nivel nacional, regional y local”. (p.14)

¹⁷ Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia, Título II, Garantía de derechos y prevención, Capítulo I, Obligaciones de la familia, la sociedad y el estado. Artículo 41: De las obligaciones del Estado.

Entre los aportes que hace esta política al sector educativo y a la educación en Colombia es la concepción de ambiente. Al respecto el MEN y MMA, lo definen en la Política Nacional de Educación Ambiental como:

Sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivientes y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre. (p. 18)

Desde esta perspectiva sistémica la Educación Ambiental debe ser considerada como:

El proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Política Nacional de Educación Ambiental, 2002, p.18)

De ahí la importancia de incluir la educación ambiental en los programas ambientales y de etnoeducación que se desarrollan a nivel intersectorial en el país y no solo desde el entorno educativo, ya que:

1. Estimula el desarrollo de patrones de relación más saludables y adaptativos, probablemente fundamentados en el rescate de prácticas ancestrales y otras que apuntalan a la conservación y protección del ambiente y los sistemas humanos que lo dinamizan y,
2. A su vez fortalece valores y actitudes desde una pedagogía solidaria en pro de la calidad de vida, el buen uso de los recursos, sostenibilidad ambiental, soberanía alimentaria, desarrollo de vida sostenible y sustentable¹⁸, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo”, para satisfacer “las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras”.
3. De acuerdo a la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) la educación ambiental se debe articular y relacionar con los planes de desarrollo regional y otros instrumentos de planeación territorial y ambiental tales como el “Plan de ordenamiento territorial –POT-, Planes de Desarrollo, Planes Trienales de las Corporaciones Autónomas, Planes de Gestión Ambiental Regional, entre otros” (p.11)

Sin embargo a pesar de que la mayoría de los municipios incluyan la prevención y reducción de riesgos en los “planes y esquemas de ordenamiento territorial” a nivel nacional, regional y local; un análisis preliminar de la Dirección General de Prevención y Atención de Desastres –en adelante

¹⁸ Política Nacional de Educación Ambiental. 2002. p. 19.

DGPAD- reportado en el CONPES 3146 del 2001, afirma que lo hacen deficientemente y expresa que “la debilidad institucional y la falta de experiencia a nivel territorial son razones importantes” (p.7).

En cuanto a las amenazas antrópicas relacionadas con el conflicto armado entre otros, el Gobierno Nacional en el artículo 51 de la Ley 1448 de 2011 denominada “Ley de víctimas y restitución de tierras”, y en el artículo 91 del Decreto 4800 de 2011 que reglamenta la ley; asigna al sector educativo medidas para garantizar en el marco de sus competencias el derecho a la educación, promueve la permanencia de la población víctima mediante la “exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media, (...) con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos”.

En el 2012, la Ley de Gestión del Riesgo No. 1523, establece la política de desarrollo nacional sobre el tema, implementa el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y crea la UNGRD; de esta manera hay directrices para abordar las amenazas naturales y socio naturales. El MEN, como miembro del Consejo Nacional para la Gestión del Riesgo, tiene la responsabilidad de orientar oportuna y eficazmente las acciones en el sector educativo, articulándose a los Planes de Gestión del Riesgo de Desastres.

Las Directivas Ministeriales de Educación No. 12 del 2011 y No.16 del 2013, orientan a las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas –en adelante ETC- como fortalecer las estrategias de acción de las - ante situaciones de emergencias en el sector educativo.

La Directiva No. 12 establece la participación en los comités regionales y locales para la prevención y atención de desastres (CREPAD y CLOPAD) ; así como aquellos que orientan la atención integral a la población desplazada ; con el fin de desarrollar planes de acción ante la emergencia y de contingencias ; tales como: tales como: mapa de riesgos, identificar EE en riesgo y albergues para atender población afectada, espacios alternos para el aprendizaje, reubicación de los EE en riesgo, ajustes al calendario escolar, implementación modelos educativos flexibles.

La Directiva No.16 durante la crisis y post emergencia exige a las secretarías de educación, reportar a los sistemas de información del MEN- , “las afectaciones derivadas de la emergencia teniendo en cuenta el número de estudiantes, docentes e infraestructura educativa afectada. (...) dicha información debe ser detallada por EE, jornada y sede” (p.2). Igualmente el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia -en adelante PAIPI- debe reportar a la Dirección de Primera Infancia del MEN, las causas de afectación y suspensión del servicio.

Dentro de los Convenios de Cooperación suscritos por el MEN, el realizado entre el Programa Presidencial para la Acción Integral Contra Minas Antipersona – en adelante PAICMA- y The Foundation for the Refugee Education Trust –en adelante RET-; es de gran aporte porque el producto final fue los “Lineamientos para la formulación de los Planes Escolares del Riesgo – PERG-” y dejar capacidad instalada en las ETC para la atención integral del riesgo y prepararse para garantizar la prestación del servicio educativo en estas condiciones.

Castillo, Camargo, Morales (2011) consideran que:

Asegurar la educación aún en situaciones de emergencia, permite que niñas, niños y adolescentes, comprendan lo ocurrido, aprendan cómo prevenir futuras emergencias, reciban apoyo psicosocial y generen procesos de resiliencia¹⁹ (p.13)

(....) el retorno a clases contribuye a proporcionar seguridad al grupo de niñas, niños y jóvenes, quienes al compartir su experiencia, hablar de los hechos y recibir el trabajo de docentes bien preparados para estos momentos, reducen la ansiedad, el estrés y los temores.

La vuelta a clases ayuda a retomar sin traumatismos la cotidianidad²⁰. (p.33)

¹⁹ Castillo, M., Camargo, M., Morales, R. (2011). Módulo 1 Decisiones acertadas de educación en emergencias, dirigido a Secretarios de Educación, Gobernadores, Alcaldes y Rectores (pp.13). Bogotá, D.C: The Refugee Education Trust (RET).

²⁰ Castillo, M., et all (2011). Módulo 2 Herramientas escolares de educación en emergencias, dirigido a la comunidad educativa. (pp.13). Bogotá, D.C: The Refugee Education Trust (RET).

Los lineamientos para la construcción de los PEGR, brindan orientaciones a las ETC departamentales y municipales, para garantizar el derecho a la educación, mediante la construcción de los planes de acción educativos en emergencias, que deben contemplar las tres fases de la EeE, esto es durante: la prevención y gestión del riesgo, la atención en crisis y emergencias y la post emergencia; para lo cual requieren asignar los recursos suficientes para su buen desarrollo, identificar los riesgos y recursos de sostenibilidad, priorizar las IE y conformar la Mesa de Educación en Emergencias.

Los EE por su parte deben formular su PEGR, teniendo en cuenta estas etapas; valorar la emergencia, reformular su PEI, articular la gestión del riesgo y recuperación temprana con el plan de estudios, los planes de aula e implementar proyectos transversales que aborden lo ambiental, los familiaricen con las situaciones de riesgo, amenaza y les favorezca el desarrollo de comportamientos seguros ante otras situaciones similares.

Lo cual facilita que desde la escuela se pueda mitigar los efectos provocados por la emergencia o el desastre y abordar pedagógica, social y psicoafectivamente al niño con relación a ésta situación.

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL GESTION DEL RIESGO ORIENTADO A LA EDUCACIÓN

Cuando un país decide suscribirse a algún Convenio, Convención o Pacto entre otras adopciones sobre Derechos Humanos de corte internacional, automáticamente fortalece y enriquece su Bloque Constitucional, adquiere la imperiosa responsabilidad de ajustar, revisar y adoptar en su normatividad nacional los compromisos adquiridos en el tema.

De ésta manera se hará mención a algunos documentos internacionales relacionados con el derecho a la educación, la educación ambiental, la gestión y prevención del riesgo y la educación en emergencias; que han incidido en la gestión legislativa, ejecutiva y judicial de Colombia.

Colombia es un Estado miembro de la Organización de Naciones Unidas, en adelante la ONU, con la Resolución 64/290 aprobada por la Asamblea General de la ONU el 27 de julio de 2010, y reconoce la importancia de *proteger las escuelas y proporcionar educación en situaciones de emergencia* (p.2), como una prioridad de la comunidad internacional dentro del Derecho Internacional Humanitario –DIH- .

De igual forma la ONU condena y reconoce como actos que infringen seriamente los Convenios de Ginebra de 1949 y el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, cuando:

En las situaciones de conflicto armado se tome como blanco a los civiles, por su propia condición, incluidos los escolares, los estudiantes de nivel superior y los profesores, y que se dirijan ataques contra objetos civiles como las instituciones de enseñanza, (...) con fines militares y para reclutar niños. (Resolución 64/290, 2010, p.2).

Razón por la cual se comprometen a:

1. Asegurar y garantizar el ejercicio del derecho a la educación con calidad con enfoque de género, diferencial e incluyente, como un elemento necesario en la asistencia y ayuda humanitaria, ante situaciones de desastre y emergencia,
2. Gestionar la consecución de recursos por alineación gubernamental y/o con alianzas con entidades público-privadas.
3. Asegurar el funcionamiento de los mejores sistemas educativos posibles, en particular mediante la asignación de recursos suficientes.
4. Adaptar adecuadamente los programas de estudios.
5. Capacitar a los maestros
6. Realizar evaluación del riesgo y preparar los programas frente a casos de desastre en las escuelas.
7. Brindar un régimen jurídico de protección y de servicios sociales básicos y sanitarios, con el fin de resistir las situaciones de emergencia. (p.4)

8. Tener en cuenta las necesidades e implementar medidas para la protección de los niños, niñas, jóvenes y mujeres, durante los procesos de paz y *labor de recuperación después de los conflictos*. (p.5)

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (2013), el país “es miembro fundador de las Naciones Unidas y desde su admisión, el 5 de noviembre de 1945, ha protagonizado importantes papeles dentro del Sistema”. (...). Desde la redacción y firma de la Carta de la ONU, hasta el envío de tropas a diferentes sitios del mundo”

La Convención sobre los derechos de los niños, fue adoptada por la Asamblea de la Organización de Naciones Unidas –ONU- el 20 de noviembre de 1989 y es el pilar sobre el cual los Estados formulan las políticas orientadas a la niñez, infancia y adolescencia.

Colombia ratifica esta Convención con la formulación de la ley 12 en 1991; que con relación al tema de interés de la presente investigación sobresalen los siguientes aspectos a los que se comprometen los Estados parte: a) proteger a la mujer y al niño que se encuentra en estados de emergencia o de conflicto armado; b) implementar medidas de prevención de accidentes con los niños y sus familias (Art. 24); garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad (Art. 28); proteger a los menores de 15 años para no ser reclutados en las fuerzas

militares y que no participen directamente en las hostilidades. (Art. 38), proteger a los niños afectados por conflicto armado. (Art. 38).

Posteriormente el 25 de mayo del 2000 la Asamblea General de la ONU aprueba dos Protocolos Facultativos de la Convención de los Derechos del Niño, uno de los cuales se refiere a la explotación sexual infantil y el otro que está directamente relacionado con el presente proyecto de investigación y se pronuncia sobre la participación de los niños en el conflicto armado a partir de los 18 años dentro del marco del reclutamiento obligatorio por parte del Estado o reclutamiento forzado en los grupos armados al margen de la ley.

Los Estados parte reafirman:

(...) los derechos del niño requieren una protección especial y que, para ello, es necesario seguir mejorando la situación de los niños sin distinción y procurar que estos se desarrollen y sean educados en condiciones de paz y seguridad.

Condenan el hecho de que en las situaciones de conflicto armado los niños se conviertan en un blanco, así como los ataques directos contra bienes protegidos por el derecho internacional, incluidos los lugares donde suele haber una considerable presencia infantil, como escuelas y hospitales.

(...) en particular la inclusión entre los crímenes de guerra en conflictos armados, tanto internacionales como no internacionales, del reclutamiento o alistamiento de niños menores de 15 años o su utilización para participar activamente en las hostilidades (Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados, 2000, Art.1)

Este Protocolo fue ratificado por Colombia el 25 de mayo de 2005, mediante el Decreto 3966 de 2005, la Ley 833 del 10 de julio de 2003 y el pronunciamiento de la Corte Suprema mediante la Sentencia C-172 del 2 de marzo de 2004, que declara exequible tanto la Ley 833 del 2003 como el mencionado Protocolo.

En el año 2003 se crea la red mundial e interinstitucional llamado INEE - siglas en inglés- conformada “por más de 100 organizaciones y 800 miembros individuales”, con el fin de orientar “sobre la construcción de escuelas más seguras” y garantizar el derecho a la educación antes, durante y después de una situación de emergencia.

En el 2004 se formulan las Normas Mínimas para la EeE – en adelante INEE -; para orientar las acciones en los siguientes aspectos: lograr participación comunitaria, uso adecuado de los recursos locales para determinar capacidad de respuesta, seguimiento y evaluación continua de la emergencia; capacidad para continuar prestar el servicio educativo en los momentos de crisis bien sea con

educación formal o generando escenarios de educación no formal; capacitar a los docentes en el tema, enseñanza y evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes en estas circunstancias de emergencia, brinda orientaciones para el plan de estudios de acuerdo a las necesidades de los educandos, sus familias y la comunidad en general; apropiación de una política educativa con lineamientos y estrategias claras que permitan abordar el tema de educación en emergencias mediante el diseño de un plan de gestión para garantizar la “respuesta humanitaria” y el desarrollo de los programas educativos en situaciones de crisis.

El 14 de octubre de 2011 con la Declaración de Panamá sobre la reducción del riesgo de desastres en el sector educativo de América latina y el Caribe, los Ministros y Ministras de Educación y los delegados y delegadas de los gobiernos de la región consideran que:

La educación en situaciones de desastres tiene el potencial para salvar vidas, al ofrecer espacios seguros para el aprendizaje y brindar apoyo, estructura y esperanza a las personas, a quienes se facilita tomar decisiones necesarias para la sobrevivencia y el cuidado de sí mismas y de sus semejantes. (p.1)

Por lo tanto declaran que “la reducción del riesgo de desastres constituye una obligación de los Estados y en consecuencia una prioridad de los Ministerios y Secretarías de Educación de América Latina y el Caribe”. (p.2)

Y asumen los siguientes compromisos:

1. Garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y desastres.
2. Fomentar la incorporación y/o el fortalecimiento de la gestión del riesgo en el currículo y el desarrollo de competencias docentes, en todos los niveles y modalidades educativas, de acuerdo con las políticas específicas de cada país.
3. Constituir una Plataforma Temática Regional para la gestión del riesgo de desastres en el sector educación, de conformidad con las líneas estratégicas construidas por los Estados.
4. Desarrollar sistemas de información que faciliten la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas para reducir las condiciones de riesgo y el manejo de las situaciones de emergencia y desastres en el sector educativo.
5. Implementar una política de evaluación y mejora permanente de la infraestructura educativa existente y el desarrollo de nuevas edificaciones escolares, de acuerdo a códigos y estándares de gestión del riesgo.
- 6.** Fortalecer los vínculos de coordinación y cooperación entre los ministerios y secretarías de educación de América Latina y el Caribe en materia de gestión del riesgo de desastres. (Declaración de Panamá, 2011, p.2)

Simultáneamente a la Declaración de Panamá, entre octubre de 2011 y abril de 2012 previo a la realización de la VI Cumbre que se realizó el 14 y 15 de abril de 2012 con el lema “Conectando las Américas: Socios para la prosperidad” con el fin de lograr un mayor desarrollo y superar los desafíos de la región; se reunió el Grupo de Revisión e Implementación de Cumbres (GRIC) y formularon un documento llamado “Mandatos derivados de la Sexta Cumbre de las Américas”, donde se consolidó los temas abordados en 5 ejes en las Américas, que delimitaban el contexto para la implementación y seguimiento de la Cumbre, relacionados con: a) infraestructura física; b) pobreza, desigualdad, e inequidad; c) reducción y gestión del riesgo de desastres; d) acceso y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones -TIC-; y e) seguridad ciudadana y delincuencia organizada transnacional.

En este documento las Jefes y los Jefes de Estado con relación a la reducción y gestión del riesgo de desastres se comprometen a: a) priorizar la gestión del riesgo dentro de sus políticas públicas nacionales y las estrategias de desarrollo que planeen para dar alcance a las políticas; b) disminuir el impacto social, económico y ambiental ocasionado por los desastres, mediante estrategias financieras de corte regional, subregional e internacional, orientados a la “mitigación, la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción” de las comunidades afectadas por el desastre y vulnerables al riesgo; c) Desarrollar estrategias de transferencia de conocimientos, tecnología y de cooperación regional, subregional e internacional, con el fin

mejorar los sistemas de información y plataformas institucionales sobre la gestión del riesgo;

d) designar, donde sea necesario, y fortalecer donde ya existan, puntos focales nacionales e institucionales para fomentar una más eficiente coordinación entre los organismos del sistema interamericano, los organismos y las organizaciones internacionales y regionales y los mecanismos subregionales y promover el uso de herramientas virtuales en este contexto, con el objeto de hacer más rápida y eficaz la respuesta ante emergencias y catástrofes. (VI Cumbre de las Américas, 2012, p.23)

La Dirección de Primera Infancia del MEN Colombia, en respuesta a la Directiva No. 12 y a la Declaración de Panamá, creó la Plataforma Sistema de Apoyo a la Emergencia –SAE-; “para reportar y disponer de información actualizada y confiable sobre la afectación del servicio educativo por emergencias”; y actualmente no solo los EE que atienden la primera infancia, sino todos los EE reportan cuando tienen alguna novedad.

Aun así, no es suficiente porque la atención de la emergencia se demora, debido a la priorización que hacen de las mismas a las ETC, encontrándose muchos EE sin respuesta; así mismo muchos de los EE no cuentan con los PRAE articulados a la cultura escolar del riesgo, no han identificado los riesgos y

amenazas de su entorno inmediato, ni han formulado el PEGR y mucho menos cuentan con un plan de emergencias y si lo tienen es insipiente.

Es evidente que la capacidad de afrontamiento por parte del sector y el sistema educativo frente a estas situaciones de riesgo natural, socio natural, por conflicto armado o doble afectación, evidencian las dificultades a las que se ha enfrentado Colombia a nivel local, regional y nacional, antes y durante la expedición e implementación de la normatividad y los pronunciamientos de orden internacional que se han realizado; por lo tanto se rescata las practicas pedagógicas que en IE vulnerables a la EeE, han desarrollado empíricamente; movidos inicialmente por el entorno y luego en cumplimiento a la norma.

Por ello la importancia de que los Rectores de las IE y el cuerpo docente se apropien de la normatividad existente para dar el sentido pedagógico y trascendental que tiene la educación ambiental y a la gestión del riesgo en educación; así mismo que las ETC generen espacios de participación para desarrollar las políticas y lineamientos en educación, coherentes a su contexto, frente a las condiciones de riesgo y amenazas materializadas desde un enfoque de derechos. De ésta manera garantizar la prestación del servicio educativo, ya que con frecuencia los EE son utilizados como albergues y tardan tiempo para contar con las condiciones necesarias que permitan el retorno a clases y garanticen calidad en la atención educativa.

Sin embargo aunque el sistema educativo no se encuentre cien por ciento preparado para asumir la emergencia, todo lo anterior y la normativa que se desarrolla desde el 2000 y especialmente con motivo del fenómeno de la niña, la ley 975/2005 y la ley 1242 de 2012, la gestión del riesgo en educación adquiere una fundamentación conceptual y epistemológica, que orientara la acciones de las diferentes instancias que son responsables de ello y que deben estar articuladas y ser interdependientes.

MARCO PEDAGOGICO

El proyecto tiene dos fundamentaciones pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí por la influencia conceptual de los representantes de las pedagogías críticas sobre el ApS.

Se denominan pedagogías críticas por que cuestionan la pedagogía tradicional, el método y la construcción del conocimiento dentro de la enseñanza – aprendizaje como un proceso de transmisión del saber entre un experto que es el maestro, y el alumno que está vacío de conocimiento.

La pedagogía crítica, desarrolla un pensamiento liberador y crítico social en el estudiante, permite que él se asuma como actor fundamental en la transformación de la realidad de su entorno.

El ApS, es continuo y eclíptico, porque permite integrar el aprendizaje con intencionalidad pedagógica con el sentido de servicio e impacto social, siendo las dos intencionalidades igual de importantes en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. El estudiante aprende haciendo y dejando capacidad instalada en las comunidades, donde desarrolla sus proyectos; pero a la vez se plantea nuevas necesidades de conocimiento que dinamizan el quehacer del docente, las prácticas de investigación y de proyección social.

Algunas de las ideas de Freire más próximas a la pedagogía del ApS, citados por Tapia (2010) son el concepto de “praxis”, que debe ser (...) entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión (Freire, 1973, 1974; Gerhardt, 1999. p. 62)

Es justamente en el protagonismo de los estudiantes en la transformación de la realidad y en su reflexión sobre sus prácticas y aprendizajes que el aprendizaje – servicio se aleja de lo que Freire denominó “educación bancaria” y puede construir una “educación liberadora” (Freire, 1973. P. 52)

Otros autores como Kendall (1990) y Jacoby (1996); citados por el mismo autor, establecen la siguiente relación entre la pedagogía crítica y el ApS; siendo la primera fundamento pedagógico para la segunda.

La relación entre reflexión y acción es precisamente uno de los elementos esenciales de la pedagogía del aprendizaje – servicio, concebida como la combinación entre pensamiento y acción, reflexión y práctica, teoría y aplicación. (p.52)

ARTICULACIÓN ENTRE LA GESTIÓN DEL RIESGO EN EDUCACIÓN, LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO

Desde el planteamiento de Paulo Freire, la educación es progresista, mediada por la reflexión y la perspectiva analítica que asume el estudiante frente a la realidad de su entorno y su contexto en orden a lo social, cultural, político y educativo.

En su proceso de formación entra en un diálogo permanente donde se hace consciente al igual que el maestro de la amenaza; el nivel de vulnerabilidad y el riesgo que corre frente a la condición natural y/o socio natural presente en el entorno; situación que lo mueve a lograr la transformación y desarrollo de la comunidad a la que pertenece; evidenciando el sentido político que Henry Giroux²¹ otorga a la pedagogía crítica.

Es necesario entender la diferenciación característica que hace el educador crítico entre un proceso de escolarización y de educación. De acuerdo a la distinción realizada por Paulo Freire y Henry Giroux, “la primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad” (McLaren, 2003, p.263).

Esta perspectiva de la pedagogía crítica, permitirá comprender las prácticas pedagógicas y las relaciones de “poder” y “amor” que han emergido en el aula

²¹ Filósofo norteamericano

cuando un docente hace parte de un contexto que está expuesto a situaciones de emergencia en la educación, donde la lectura que hace del mundo y lo que comunica a los alumnos, en palabras de De Zubiría (1999) “obedece a un dispositivo de poder que re significa, reconfigura y evalúa” (p.12).

En una comunidad que decide vivir en la zona de influencia del Volcán Galeras, a pesar de la alta amenaza, es necesario educar a sus miembros en torno a la gestión del riesgo y la educación en emergencias; al respecto Paulo Freire citado en Suarez (2000), hace referencia a la importancia de la educación en comunidad para lograr su desarrollo emancipador, centrada en la evaluación de la práctica educativa misma bajo una perspectiva crítica. Solo así el docente logra que los estudiantes participen y desarrollen actividades de aprendizaje, alineadas con los estándares curriculares propios del nivel o grado escolar que favorecen la comprensión del riesgo, la familiarización con él, así como adopción de comportamientos seguros y protectores cuando se vean expuestos en su proceso educativo a situaciones de emergencia.

Actualmente, a pesar de que desde 1994 se exige a las Facultades de Educación formar a los maestros en educación ambiental²², y muy a pesar de que reciben la formación; no están preparados para abordar la educación ambiental desde la cultura de la gestión del riesgo; que implica identificar las amenazas y riesgos del entorno educativo a nivel físico, psicosocial, natural, socio natural,

²² Decreto 1743

antrópico y de doble afectación; pero también exige prever para mitigar la condición de riesgo.

En la experiencia laboral de la investigadora durante el MEN²³ y el Fondo Adaptación²⁴ –en adelante FA-, se evidenció que a pesar de los fenómenos naturales inevitables; si, se hubiese diseñado el PRAE²⁵ desde el concepto de ambiente ²⁶ planteado en la Política Nacional de Educación Ambiental (1992); en algunos de los EE afectados, no habría sido necesaria la desescolarización, porque era posible prever el nivel de vulnerabilidad, ante la identificación de los riesgos y amenazas del contexto y haber generado un plan de acción, siempre y cuando se hubiesen involucrando otras instancias regionales, nacionales y la participación de la comunidad educativa, para generar apoyos ante posibles emergencias.

Lo anterior denota la necesidad de pensarse el PRAE con lógicas para relacionarse y cuidar el entorno e infraestructura educativa de una manera diferente; a pesar de que en la legislación educativa, hasta ese momento no se

²³(2013) – Profesional Especializado en el Programa Todos Aprender, en el equipo de Condiciones básicas, donde se acompañaba a las ETC y a los EE para identificar y mejorar las condiciones en la prestación del servicio educativo; de cuyo trabajo se construyó el Manual de Condiciones Básicas del MEN.

²⁴(2014-2016) Líder Social en nueve departamentos, cuyos EE, fueron afectados por el fenómeno natural de la Ola Invernal – Fenómeno de la niña 2010-2011; por lo cual el Gobierno Nacional a través del FA realizará la reconstrucción de 323 EE a nivel nacional, de los cuales 289 cuentan con recursos de la nación.

²⁵ En los EE que lo diseñaron así fuera incipientemente.

²⁶ Sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre. (Política Nacional de Educación Ambiental, 1991 p. 18)

hablara de EeE, ni de la cultura de gestión del riesgo; pero que, como nativos del país y haciendo uso del sentido común, se es conocedor de los riesgos, amenazas y vulnerabilidad de la región donde se habita.

Otra razón del porque es necesario desarrollar procesos de formación con los maestros en torno a la gestión del riesgo y a la EeE en las IES, desde el ApS; es porque los docentes de las diferentes disciplinas que participaron en el estudio de caso, durante el grupo focal, manifestaron haber desarrollado las competencias para abordar la gestión del riesgo en educación, en su quehacer docente, más no en su formación disciplinar; condición que se hace extensiva en otras IE del país.

Para ellos, sólo fue necesario apropiarse del conocimiento y estudiar lo que representa la amenaza del Volcán Galeras, su nivel de vulnerabilidad y el “querer hacer”, por una comunidad que no iba a dejarse expropiar de sus viviendas y del EE, a pesar de estar en alerta naranja.

En la realidad de nuestro sistema educativo, a pesar de que el profesional que tiene las competencias para estructurar e implementar el PRAE, es el Licenciado en Biología; en muchos EE el proyecto es asumido por el docente asignado, aun cuando no tenga la formación disciplinar; lo cual empeora las condiciones para hacer uso de esta herramienta del MEN; que genera conciencia ambiental y no tiene una referencia “exclusiva” al medio ambiente.

Centrado en lo académico, muchos de los trabajos del docente en formación, los realiza desde lo pedagógico y/o por el reconocimiento de su saber, definido en una nota; sin intención solidaria y/o de trabajo e impacto con la comunidad; de lo cual él no tiene la culpa, simplemente responde al sistema educativo de las Instituciones de Educación Superior –en adelante IES- y al modelo pedagógico de la institución donde estudia.

Por lo cual es inminente formar profesionales críticos y con una postura pedagógica y social frente a lo que implica hacer transversal la educación ambiental de la mano con la cultura de la gestión del riesgo, visualizado en el plan de estudios y plan de aula; articulando contenidos académicos y generando aprendizajes con intencionalidad de servicio a la comunidad; de tal forma que los beneficiarios también desarrollen procesos de aprendizaje y auto sostenibilidad ambiental. La habilidad, solo la desarrolla el maestro en formación, “haciendo” desde la academia y se hace realidad en el EE donde se desempeña.

Es justamente en el protagonismo de los estudiantes en la transformación de la realidad y en su reflexión sobre sus prácticas y aprendizajes que el aprendizaje – servicio se aleja de lo que Freire denominó “educación bancaria” y puede construir una “educación liberadora” (Freire, 1973, citado por Tapia (2010). p. 52)

En este ejercicio pedagógico que integra la docencia, desarrolla la investigación en campo y fortalece la proyección social; la “praxis”, debe ser “(...) entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión (Freire, 1973, 1974; Gerhardt, 1999; citado por Tapia p. 62); lo cual permitirá que el docente en formación se cuestione cada vez más, frente a los conocimientos que debe tener para lograr el Aprendizaje Servicio Solidario con la comunidad y de ésta manera nutrir su proceso de enseñanza-aprendizaje, informando a su docente o director de practica sobre lo que requiere aprender y desarrollar para lograr la intencionalidad pedagógica como de servicio solidario; demanda de conocimiento que igualmente dinamiza el ejercicio docente.

Todas las debilidades evidenciadas hasta el momento, sobre el ejercicio pedagógico del docente; son la mayor motivación para el desarrollo de la presente investigación. Motivos que se vuelven más importantes con el proyecto “Reduciendo el riesgo de desastres a través de la educación y la ciencia en Chile, Perú, Ecuador y Colombia”, ejecutado entre la UNESCO y el Programa DIPECHO.en el plan de acción 2013-2014²⁷.

Uno de los objetivos iniciales de la consultoría para llevar a cabo el proyecto, es la elaboración de una línea base, a partir de las necesidades de formación y capacitación de los profesionales y técnicos de la UNGRD²⁸; por lo cual la

²⁷ Consultoría Fortalecimiento de la Capacitación/Investigación en Gestión del Riesgo de Desastres en Colombia, realizada por DIPECHO.

²⁸ Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres – Colombia.

consultoría debe elaborar la respectiva propuesta de ejecución, que contrarreste las falencias encontradas en el levantamiento de la línea de base a partir de:

a) La identificación de la oferta y demanda de los programas de pregrado y posgrado que ofrecen formación (capacitación) y desarrollan investigación en gestión del riesgo de desastres; b) Identificar los lineamientos que deben desarrollarse para capacitar e investigar a nivel nacional sobre el tema; c) Definir la creación de una base de información que permita a la UNGRD hacer seguimiento y monitorear a los programas de capacitación y líneas de investigación ofrecidos por las IES²⁹, institutos de investigación y demás actores identificados.

De ésta manera sobresalen las observaciones preliminares del primer y tercer entregable de la consultoría, a saber:

- Existe un desbalance en las áreas del conocimiento encontradas:
- Los proyectos de investigación analizados se concentran principalmente alrededor de la amenaza sísmica. (Lineamientos de Investigación 1³⁰, Dp.150)

(...)

²⁹ Instituciones de Educación Superior

³⁰Primer entregable Consultoría Fortalecimiento de la Capacitación/Investigación en Gestión del Riesgo de Desastres en Colombia (Agosto, 2014)

Además se rescatan las siguientes conclusiones a la fecha de entregar el primer producto, como resultado de las entrevistas realizadas con las instituciones participantes:

- Los programas de capacitación raramente están centrados en alguna amenaza específica.

En cambio están claramente inscritos en algún área del conocimiento. (Ejemplo: Psicología, Ingeniería civil, Estudios sobre desarrollo, etc.)

- Por el contrario, los proyectos de investigación están claramente vinculados a amenazas específicas, (Ejemplo, Lluvias, Sismos, Tsunami, etc.,)

- En las universidades, el conocimiento en Gestión del riesgo es exclusivo para quienes toman esta opción curricular. Existen muy pocos esfuerzos para enseñar la gestión del riesgo como un programa transversal o de formación integral.

- En los centros de investigación, existen pocos trabajos que analicen el riesgo como el resultado de múltiples amenazas.

- Existen amenazas no tenidas en cuenta en la generación de conocimiento a nivel nacional, como por ejemplo la amenaza por vientos.

- No existen programas de capacitación en temas centrales para los esquemas de la Unidad

Nacional de Gestión del Riesgo, por ejemplo en Comunicación Social del Riesgo.

- Existe un déficit en investigaciones que se centren en la valoración del riesgo (Lineamientos de Investigación 1 (Dp.19)³¹.

Conjuntamente, en el entregable del tercer producto (2014)³², la consultoría realiza las siguientes observaciones a partir de la muestra de programas académicos y centros de investigación que participaron en la comisión:

- Se confirma el hecho de que la mayoría de la producción de conocimiento se concentra en el área de la Ingeniería. Se destacan esfuerzos por generar conocimiento en ciencias sociales.
- Las temáticas más tratadas desde unidades académicas y centros de investigación son: Desarrollo Sostenible, Evaluación / Valoración del Riesgo, Prevención de desastres
- Lo anterior, principalmente desde el campo de la Ingeniería (Dp 115)

Es evidente que aunque se reconoce la iniciativa sobre el tema, en las ciencias sociales, el mayor interés es en las ingenierías, los programas de educación no sobresalen de ninguna manera; siendo importante la formación del docente

³¹Primer entregable Consultoría Fortalecimiento de la Capacitación/Investigación en Gestión del Riesgo de Desastres en Colombia (Agosto, 2014)

³² Septiembre, 2014

específicamente en la Licenciatura en Biología³³, por tener los conocimientos sobre educación ambiental y que pueden interrelacionarse desde lo curricular con la gestión del riesgo; sin embargo al parecer no se ve como una oportunidad en ello y no es un compromiso transdisciplinar.

Así mismo en los programas de formación profesional, la gestión del riesgo es una electiva, más no es transversal ni hace parte de la formación integral.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Biología con énfasis en Gestión Ambiental y Gestión del Riesgo de la Universidad Santo Tomás, no es evidente ésta área del conocimiento; y es una razón más para fundamentar la propuesta de formación (plan de estudios) de la licenciatura, a partir del análisis de las practicas pedagógicas en contextos de riesgo en educación a la luz del ApS.

Con la anterior exposición de motivos, es posible articular la pedagogía crítica con el ApS-; para desarrollar contenidos académicos en el marco de una cultura ambiental y de gestión del riesgo en educación; con intencionalidad pro social, solidaria y de servicio a la comunidad, de tal forma que el aprendizaje sea continuo, enriquezca el PEI y el plan de estudios, dinamice el quehacer pedagógico del docente, oriente nuevos procesos de investigación y proyección social; se prioricen acciones en el plan operativo institucional, se nutran los

³³ La Universidad Santo Tomás participó en el levantamiento de la línea de base, mediante la Licenciatura en Biología con énfasis en Gestión Ambiental y Gestión del Riesgo. La Dra. Marta Sánchez, Directora del programa de formación fue entrevistada por la Consultoría.

proyectos transversales y con ellos las prácticas pedagógicas en aula y en el contexto comunitario.

Tapia (2010) define el ApS en contextos educativos formales, como: “Servicio solidario protagonizado por los/las estudiantes, destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, planificado en forma integrada con los contenidos curriculares, en función de desarrollar aprendizajes de calidad”. (p.40)

Es así como el “saber del docente” sobre la gestión del riesgo y el desarrollo de la habilidad pedagógica para asumir la educación en situaciones de emergencia, deben ser pensadas por las IES, desde el aula y/o los trabajos de campo, donde se da la formación inicial del maestro. Mediante el desarrollo de actividades de ApS-; donde se articule las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y proyección social, en un mismo lenguaje que permita desarrollar actividades solidarias ancladas a contenidos académicos, que den juego tanto a la intencionalidad pedagógica como solidaria y de servicio a la comunidad en contextos vulnerables a la EeE.

Según Herreo (2002) citado por Tapia (2006) desde ésta propuesta pedagógica se invita a la educación superior a preparar al docente para “resolver los problemas de su comunidad (...) Les ofrece la posibilidad de explorar las

interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias”. (p. 14)

Esta propuesta pedagógica es una alternativa para responder a los objetivos de la educación superior, respecto a la gestión del riesgo³⁴:

- Orientar la comprensión de la dimensión territorial desde una visión interdisciplinaria, compleja y holística.
- Contribuir al cambio cultural para la transformación de comportamientos en relación sociedad-naturaleza.
- Contribuir a una transformación cultural que permita incorporar la Gestión del Riesgo en todas las actividades cotidianas de la sociedad
- Mejorar la calidad de la prestación de los servicios a cargo del Estado y fortalecer la corresponsabilidad social e incidencia en la gestión pública en el contexto de la Gestión del Riesgo (II Foro Latinoamericano de Reducción del Riesgo de Desastres en la Educación Superior. (2014). Dp. 6)

La relación entre reflexión y acción es precisamente uno de los elementos esenciales de la pedagogía del aprendizaje – servicio, concebida como la

³⁴ II Foro Latinoamericano de Reducción del Riesgo de Desastres en la Educación Superior. (2014). Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres – Colombia. http://www.redulac.net/eventos_regionales/foro_bogota/images-forobogota/presentaciones_documentos/24_noviembre/Panel%201D%2024%20nov/001.Panel_1D_24nov.pdf

combinación entre pensamiento y acción, reflexión y práctica, teoría y aplicación. (Kendall (1990) y Jacoby (1996); citados por Tapia (2010), p.52)

MARCO METODOLOGICO

El proyecto se desarrolló a partir de una Investigación cualitativa descriptiva, mediante el estudio de caso como estrategia metodológica en el proceso de identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Institución Educativa San Bartolomé,³⁵ en un contexto de educación en emergencia por amenaza natural, ante la presencia del volcán Galeras.

La recolección de la información se realiza mediante dos instrumentos³⁶ que pretendían verificar las condiciones del EE para el desarrollo de prácticas pedagógicas en contextos de riesgo; de acuerdo a los cuatro procesos de gestión que orienta la Guía 34 del MEN (2008), que son: función directiva, académica, de comunidad, administrativa y financiera; también se realizó una entrevista con el rector del EE³⁷; un grupo focal con el rector, directivos docentes y representantes del cuerpo docente; un conversatorio con estudiantes de educación media pertenecientes a octavo grado y el análisis de la articulación³⁸ de la gestión del riesgo en el PEI y plan de estudios, así como el diseño e

³⁵ En el corregimiento de la Florida (Nariño)

³⁶ Lista de chequeo fundamentadas en la Guía No. 34 del MEN “Guía para el mejoramiento institucional” (2008), los componentes de gestión orientada al Rector o Directivo docente y a un docente cuya asignatura se relaciona con el PEGR (formato 1a y 1b)

³⁷ Licenciado Edgar Torres

³⁸ Once documentos institucionales: el PEI “Gestión Bartolina para el Desarrollo y la Convivencia 2007-2013”; el PEI “Gestión Educadora para la Vida 2014-2018”, el plan de estudios 2007-2012, plan de estudios gestión del riesgo 2016 y plan operativo anual de gestión del riesgo 2016, el Proyecto de vida familiar, y cinco plegables informativos de la gestión realizada por la IE.

A su vez el trabajo de grado de la especialización en lúdica de cuatro docentes de la IE denominado Tesis “La lúdica en la gestión del riesgo escolar de la Institución Educativa San Bartolomé de la Florida-Nariño”

implementación de proyectos transversales que dinamizan el tema, el desarrollo del PEGR y el plan de evacuación en emergencias, entre otros; que garantizan el derecho fundamental a la educación y finalmente invita al desarrollo de estrategias que visibilicen la escuela como espacio protector y protegido.

ANÁLISIS APLICADO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA IE SAN BARTOLOMÉ

El análisis de la información se realiza desde la pedagogía crítica y el modelo pedagógico de ApS, con el fin de estructurar el plan de estudios de la licenciatura en biología, durante el proceso de formación inicial del maestro Licenciado en Biología de la Universidad Santo Tomás; teniendo en cuenta que es un requerimiento del MEN incluir la educación ambiental y el desarrollo de competencias pedagógicas donde sea posible el abordaje de contenidos académicos articulados a una cultura escolar de gestión del riesgo, en medio de una educación en emergencias.

Es realmente satisfactorio, dar cuenta del quehacer pedagógico de los docentes de ésta institución, teniendo en cuenta que los maestros desarrollaron su “saber pedagógico” sobre gestión del riesgo y la habilidad para asumir la educación en situaciones de emergencia de una manera empírica, no con los fundamentos pedagógicos ausentes en su formación disciplinar inicial y sí

nutridos conceptualmente con los procesos de formación que ha desarrollado el MEN; mediante los convenios que ha ejecutado con organizaciones de orden nacional e internacional, para garantizar capacidad instalada en las entidades territoriales en lo relacionado a la construcción de los PEGR; logrando hacer de su vivencia académica una experiencia de calidad educativa; que se rescata así:

El Municipio de La Florida posee una carga ambiental favorable en relación a los recursos agua y suelo, debido a su ubicación geoestratégica de influencia del complejo Volcán Galeras; situación que posibilita así mismo la presencia de diversas especies animales y vegetales propias de la fauna y flora nativa y otras especies introducidas (PEI 2014-2018, p.17)

El Volcán Galeras,³⁹ se convierte en un punto de referencia ambiental de prácticas académicas, investigativas, turísticas y culturales; por ser estrella hidrográfica con la riqueza de un suelo que favorece la presencia de diversas especies propias de la fauna y flora nativa⁴⁰ y otras especies introducidas. Así mismo ésta riqueza geoestratégica está sumergida en un “cúmulo de creencias propias de la cosmovisión de los habitantes que generacionalmente han nacido

³⁹ Se encuentra sobre el Nudo de los Pastos, sobre la cadena andina, altura de 4.270 metros sobre el nivel del mar, forma el santuario de fauna y flora abarcando los municipios de Pasto, Yacuanquer, Nariño, Consacá, La Florida y Tangua, habitan en sus faldas aproximadamente 500 mil personas, la mayor parte ubicadas en la Ciudad de Pasto (PEI 2014-2018, p.17)

⁴⁰ Fue declarado por el INDERENA “Santuario de Flora y Fauna” mediante Resolución No. 052 de marzo de 1985, cuya área de protección de Red hidrográfica (páramo) comprende 10.915 hectáreas, 125 quebradas que tributan alrededor de 2.680 litros por segundo para los seis municipios que corresponden a la circunvalar al Galeras, utilizando el recurso hídrico en acueductos, abrevaderos, pozos piscícolas, y otros usos. Pasto cuenta con 78 Quebradas, La Florida con 11, Sandoná 13 y Consacá 23 (p.17)

en sus faldas o que por destino han llegado a vivir en sus faldas” (p.17)

Con el fin de identificar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en la cultura de la gestión del riesgo, ante una educación en emergencia; se realiza el siguiente análisis a los documentos institucionales, identificando las fortalezas y debilidades que posibilitan ésta praxis pedagógica.

Tabla 1. Fundamentación de las Prácticas pedagógicas en Gestión del Riesgo desde Marco Teórico

FORTALEZAS INSTITUCIONALES	DEBILIDADES INSTITUCIONALES	PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA GESTION DEL RIESGO	CORRELACION FUNDAMENTACION MARCO TEORICO
Inclusión de otros proyectos pedagógicos transversales en la estructura curricular directamente relacionados con la gestión integral del riesgo, además del PEGR liderado por la gestión directiva del EE. Algunos de ellos orientados a la educación y vida comunitaria Florida. (p.96 y 97)	No se visualiza en el PEI, es importante incluirla y analizar la pertinencia de articularla con el proyecto de educación sexual.	Proyecto educativo ambiental – PRAE- llamado “Vidas”, Proyectos de investigación “Ondas y Etnográfico” (de Colciencias); se cuenta con la caracterización del contexto escolar en cuanto a condiciones de legalidad, institucionales, histórico municipal, geográfica, socio-cultural, político, educativo, económico, ambiental. (p.82-83-88-89-90) Se hace alusión a la estrategia “La Institución va a Casa” L.I. V. a C..	Se aborda la Educación en gestión del riesgo – relaciones hombre naturaleza. (...) para lograr transformar las prácticas de aula y dar cuenta de un currículo contextualizado a la necesidad de garantizar el derecho a la educación y el goce efectivo del mismo en una comunidad que necesita aprender a identificar, convivir y afrontar el riesgo natural y/o antrópico; el maestro crítico como lo dice McLaren (2005) al aceptar las teorías dialécticas, debe concebir que los problemas sociales resultan de la interactividad entre el individuo y la sociedad, y en este orden reflexionar sobre las prácticas educativas que desarrolla; y a su vez de acuerdo a De Zubiria (1999), debe evaluar el dispositivo de poder que utiliza para establecer la relación con el discente, y no el acto explícito o referente de evaluación.
Inclusión de contenidos sobre procesos psicosociales, riesgos naturales y antrópicos. (p. 54) en el plan de estudios mediante proyectos pedagógicos transversales que indirectamente enriquecen y dinamizan la praxis pedagógica de la gestión del riesgo.		Proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía, Proyecto uso apropiado del tiempo libre “La campana del juego, el arte y los valores humanos”, Proyecto de educación para la justicia, la paz. (...) y en general la formación de los valores humanos, Proyecto escuela de familias, Proyecto de liderazgo pedagógico –PLP- y el Proyecto servicio social estudiantil obligatorio. (p.79 -92)	Al respecto Paulo Freire citado en Suarez (2000), hace referencia a la importancia de la educación en comunidad para lograr su desarrollo emancipador, centrada en la evaluación de la práctica educativa misma bajo una perspectiva crítica. Solo así el docente logra que los estudiantes participen y desarrollen actividades de aprendizaje alineadas con los estándares curriculares propios del nivel o grado escolar que favorecen la comprensión del riesgo, la familiarización con él, así como adopción de comportamientos seguros y protectores cuando se vean expuestos en su proceso educativo a situaciones de emergencia.
La incorporación de la gestión del riesgo en el currículo escolar se fundamenta en la pedagogía activa “que conciben a la actividad, la reflexión y la construcción del conocimiento como fuentes de aprendizaje vehículo entre educación, sociedad y desarrollo” (p.20 y 21),	En el texto del documento que habla sobre el modelo pedagógico (p.70) no se evidencia la apropiación de una tendencia pedagógica.	Mediante el arte, la música, el deporte y el contacto con la naturaleza; se desarrollan contenidos de interés académico para el estudiante, relacionados con el conocimiento de las leyes de la naturaleza hábitos de perseverancia, observaciones científicas y prácticas deportivas; tales como: “Olimpiadas del saber y ferias sobre gestión del riesgo”, “Cuadernillos auxiliares sobre gestión del riesgo”, “el Proyecto de Liderazgo Pedagógico - PLP-”, “La cátedra Galeras”.	Lo anterior favorece el aprendizaje, el desarrollo de habilidades académicas desde el trabajo individual y colectivo, donde se aprende haciendo, lo cual fortalece la comprensión de su cultura y contexto.
El PEI se fundamenta en el Modelo Educativo Flexible de Escuela Nueva o pedagogía activa. Los docentes identifican en el aula los estudiantes que han estado expuestos a situaciones de riesgo por fenómenos naturales, socio naturales, antrópicos (conflicto armado) o doble afectación; para generar estrategias de aprendizaje y pedagógicas acordes a su situación.	Se observa un híbrido no explícito entre la pedagogía activa y la pedagogía crítica, las cuales se correlacionan perfectamente bien, ya que la primera se gesta en la Escuela Nueva y la segunda recibe influencia de ella.	La gestión directiva debe acoger otros MEF y referirlos en el PEI, como alternativa pedagógica ante situaciones de emergencia, cuando el riesgo se ha materializado. En virtud a los planteamientos de la normas INEE y Directiva No. 16 del MEN; que explicitan GARANTIZAR el derecho a la educación ante situaciones de emergencia.	... lo que comunica el maestro en el aula y como lo comunica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra valor en el rol que asume el estudiante para desarrollar comportamientos y conductas más adaptativas que no le impidan romper o frenar su proceso de formación y así fortalecer el camino para alcanzar el logro de transformar su entorno, tal como ocurría cuando niños, niñas y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación eran alienados ante situaciones de amenaza y riesgo natural, por conflicto armado o doble afectación.

Fuente PEI “Gestión Bartolina para el Desarrollo y la Convivencia 2007-2013”

FORTALEZAS INSTITUCIONALES	DEBILIDADES INSTITUCIONALES	PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA GESTION DEL RIESGO	CORRELACION FUNDAMENTACION MARCO TEORICO
Inclusión de otros proyectos pedagógicos transversales en la estructura curricular directamente relacionados con la gestión integral del riesgo, además del PEGR liderado por la gestión directiva del EE. Algunos de ellos orientados a la educación y vida comunitaria Florida. (p.96 y 97)	No se visualiza en el PEI, es importante incluirla y analizar la pertinencia de articularla con el proyecto de educación sexual.	Proyecto educativo ambiental – PRAE- llamado “Vidas”, Proyectos de investigación “Ondas y Etnográfico” (de Colciencias); se cuenta con la caracterización del contexto escolar en cuanto a condiciones de legalidad, institucionales, histórico municipal, geográfica, socio-cultural, político, educativo, económico, ambiental. (p.82-83-88-89-90) Se hace alusión a la estrategia “La Institución va a Casa” L.I. V. a C..	Se aborda la Educación en gestión del riesgo – relaciones hombre naturaleza. (...) para lograr transformar las prácticas de aula y dar cuenta de un currículo contextualizado a la necesidad de garantizar el derecho a la educación y el goce efectivo del mismo en una comunidad que necesita aprender a identificar, convivir y afrontar el riesgo natural y/o antrópico; el maestro crítico como lo dice McLaren (2005) al aceptar las teorías dialécticas, debe concebir que los problemas sociales resultan de la interactividad entre el individuo y la sociedad, y en este orden reflexionar sobre las prácticas educativas que desarrolla; y a su vez de acuerdo a De Zubiría (1999), debe evaluar el dispositivo de poder que utiliza para establecer la relación con el discente, y no el acto explícito o referente de evaluación.
Inclusión de contenidos sobre procesos psicosociales, riesgos naturales y antrópicos. (p. 54) en el plan de estudios mediante proyectos pedagógicos transversales que indirectamente enriquecen y dinamizan la praxis pedagógica de la gestión del riesgo.		Proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía, Proyecto uso apropiado del tiempo libre “La campana del juego, el arte y los valores humanos”, Proyecto de educación para la justicia, la paz, (...) y en general la formación de los valores humanos, Proyecto escuela de familias, Proyecto de liderazgo pedagógico –PLP- y el Proyecto servicio social estudiantil obligatorio. (p.79 -92)	Al respecto Paulo Freire citado en Suarez (2000), hace referencia a la importancia de la educación en comunidad para lograr su desarrollo emancipador, centrada en la evaluación de la práctica educativa misma bajo una perspectiva crítica. Solo así el docente logra que los estudiantes participen y desarrollen actividades de aprendizaje alineadas con los estándares curriculares propios del nivel o grado escolar que favorecen la comprensión del riesgo, la familiarización con él, así como adopción de comportamientos seguros y protectores cuando se vean expuestos en su proceso educativo a situaciones de emergencia.
La incorporación de la gestión del riesgo en el currículo escolar se fundamenta en la pedagogía activa “que conciben a la actividad, la reflexión y la construcción del conocimiento como fuentes de aprendizaje vehículo entre educación, sociedad y desarrollo” (p.20 y 21),	En el texto del documento que habla sobre el modelo pedagógico (p.70) no se evidencia la apropiación de una tendencia pedagógica.	Mediante el arte, la música, el deporte y el contacto con la naturaleza; se desarrollan contenidos de interés académico para el estudiante, relacionados con el conocimiento de las leyes de la naturaleza hábitos de perseverancia, observaciones científicas y prácticas deportivas; tales como: “Olimpiadas del saber y ferias sobre gestión del riesgo”, “Cuadernillos auxiliares sobre gestión del riesgo”, “el Proyecto de Liderazgo Pedagógico - PLP-”, “La cátedra Galeras”.	Lo anterior favorece el aprendizaje, el desarrollo de habilidades académicas desde el trabajo individual y colectivo, donde se aprende haciendo, lo cual fortalece la comprensión de su cultura y contexto.
El PEI se fundamenta en el Modelo Educativo Flexible de Escuela Nueva o pedagogía activa. Los docentes identifican en el aula los estudiantes que han estado expuestos a situaciones de riesgo por fenómenos naturales, socio naturales, antrópicos (conflicto armado) o doble afectación; para generar estrategias de aprendizaje y pedagógicas acordes a su situación.	Se observa un híbrido no explícito entre la pedagogía activa y la pedagogía crítica, las cuales se correlacionan perfectamente bien, ya que la primera se gesta en la Escuela Nueva y la segunda recibe influencia de ella.	La gestión directiva debe acoger otros MEF y referirlos en el PEI, como alternativa pedagógica ante situaciones de emergencia, cuando el riesgo se ha materializado. En virtud a los planteamientos de la normas INEE y Directiva No. 16 del MEN; que explicitan GARANTIZAR el derecho a la educación ante situaciones de emergencia.	... lo que comunica el maestro en el aula y como lo comunica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra valor en el rol que asume el estudiante para desarrollar comportamientos y conductas más adaptativas que no le impidan romper o frenar su proceso de formación y así fortalecer el camino para alcanzar el logro de transformar su entorno, tal como ocurría cuando niños, niñas y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación eran alienados ante situaciones de amenaza y riesgo natural, por conflicto armado o doble afectación.

FORTALEZAS INSTITUCIONALES	DEBILIDADES INSTITUCIONALES	PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA GESTION DEL RIESGO	CORRELACION FUNDAMENTACION MARCO TEORICO
Los docentes identifican en el aula los estudiantes que han estado expuestos a situaciones de riesgo por fenómenos naturales, socio naturales, antrópicos (conflicto armado) o doble afectación; para generar estrategias de aprendizaje y pedagógicas acordes a su situación. También ante la identificación de signos de angustia, hacen uso del protocolo, para abordar y responder a esta conducta en un ambiente de aprendizaje.		Convenio con el Dpto. Psicología de la Universidad de Nariño y una docente de apoyo para la atención en estos casos.	La pedagogía crítica permitirá comprender las prácticas pedagógicas y las relaciones de “poder” y “amor” que han emergido en el aula cuando un docente hace parte de un contexto que está expuesto a situaciones de emergencia en la educación, donde la lectura que hace del mundo y lo que se comunica a los alumnos, en palabras de De Zubiría (1999) “obedece a un dispositivo de poder que re significa, reconfigura y evalúa” (p.12).
Liderazgo en la gestión directiva y apoyo a la gestión académica para la formulación del Plan Escolar de Emergencia, que es diferente al PEGR.	Importante evidenciar en el PEI, la articulación del Plan Escolar de Emergencia denominado “Catedra Galeras”, con el Comité de Emergencias Departamental.	Denominado “Catedra Galeras”, del cual se ha construido un documento para el periodo 2010-2013. El docente según el nivel escolar, conforma equipos de trabajo cooperativo de acuerdo a las habilidades y destrezas identificadas en los estudiantes, para establecer los apoyos necesarios ante una situación de emergencia.	Lo anterior da cuenta de la diferenciación característica que hace el educador crítico entre un proceso de escolarización y de educación. De acuerdo a la distinción realizada por Paulo Freire y Henry Giroux, “la primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad” (McLaren, 2003, p.263).
El mapa de amenazas de la región fue elaborado por el antiguo INGEOMINAS y otros actores implicados en la gestión del riesgo en la comunidad (sector salud, educación y comité local de emergencias, fuerza pública, bomberos, defensa civil e IE vecinas).	En el PEI no es evidente la participación de la comunidad educativa en la elaboración del mapa de amenazas interno de la IE.	El Plan Escolar de Gestión del Riesgo –PEGR- de la IE obedece al proceso participativo de los estamentos de la comunidad educativa. Visibilizar la evidencia (escrita, fotográfica, fílmica o audiovisual) de estas actividades académicas y con los padres de familia, en el PEI y en el proyecto pedagógico “Catedra Galeras” que ha diseñado el EE.	Al respecto Flórez (1999) y Martínez (1996), citados por Suarez (2000) plantean: El alumno es partícipe de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual se ve envuelto, donde se compromete al igual que el maestro en la lectura del mundo y de la palabra, procurando su transformación y desarrollo intelectual.
La orientación de la educación media del EE inicialmente es comercial, especializada en contabilidad sistematizada desde el 2000. Posteriormente se articularon con el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA- desde el Programa de Integración con la Media Técnica (p.74-79), para garantizar el desarrollo de las competencias propias del técnico en comercio. Se proyecta la transversalidad del Proyecto de integración SENA con otras áreas del conocimiento desde la básica secundaria y la media, como por ejemplo en informática, matemáticas, contabilidad, humanidades y ciencias naturales. (p.78)	Importante lograr la articulación de la media vocacional con el SENA, en programas de formación para el trabajo con énfasis en ambiental y desarrollo sostenible de la comunidad.		(...) como lo dice McLaren (2005) al aceptar las teorías dialécticas, debe concebir que los problemas sociales resultan de la interactividad entre el individuo y la sociedad, y en este orden reflexionar sobre las prácticas educativas que desarrolla; (...) Ya que esta forma de comunicación, es lo que permite que sus estudiantes se vean a sí mismos y a sus familias como actores sociales que crean su contexto y son recreados por él. De ésta manera esas prácticas pedagógicas serán asimiladas, comprendidas y generaran comportamientos protectores en sus estudiantes dentro y fuera del aula cuando están expuestos a contextos de riesgo.
Inversión de recursos propios y liderazgo del Rector y directivos docentes en la consecución de recursos económicos y humanos, para el desarrollo de espacios de formación y actividades orientadas a la gestión integral del riesgo. Gestión de convenios o alianzas estratégicas establecidos.		El EE establece un plan de capacitación, sobre primeros auxilios y gestión del riesgo en educación (ley 1523/2012, Dec.1725/2012, Directi.MEN No.12 y 16, Normas para la EeE) El EE ha impreso material didáctico para fortalecer la gestión del conocimiento con sus estudiantes y la comunidad en general sobre el ejercicio pedagógico realizado con relación a la gestión del riesgo. Evidencia fílmica, audiovisual, impresa, etc; sobre los espacios de socialización de la experiencia pedagógica.	Al respecto Flórez (1999) y Martínez (1996), citados por Suarez (2000) plantean: (...) Estas corrientes pedagógicas tienen la particularidad de expresar preocupación por temáticas diversas, desde lo que sucede en el aula, el desarrollo del currículo, las prácticas educativas del docente, la investigación en el aula, la comunicación, alumno-profesor, entre otros temas, hasta discursos sobre el papel de la sociedad en la formación del ciudadano, revisando contundentemente la aseveración de saber es poder. (Suarez, 2000, p.46)

FORTALEZAS INSTITUCIONALES	DEBILIDADES INSTITUCIONALES	PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA GESTION DEL RIESGO	CORRELACION FUNDAMENTACION MARCO TEORICO
Las estrategias de aprendizaje, materiales de apoyo y los procedimientos de evaluación.	Para desarrollar el plan de estudios propuesto del área de Ciencias Sociales, se tiene en cuenta las herramientas curriculares del MEN, la psicología cognitiva y los principios de la pedagogía moderna que están enmarcadas dentro de las necesidades del educando, <i>"permitiéndole que construya un propio conocimiento a través de la confrontación, análisis y la proposición desde lo inductivo y la contrastación de saberes locales, regionales, nacionales y globales"</i> . (p.5)	Estas son las estrategias metodológicas que se utilizan: -Método inductivo – deductivo, con el apoyo interdisciplinario de las áreas obligatorias, fundamentales y de los proyectos pedagógicos transversales. -Mesas redondas (análisis, discusión, posición) -Trabajo en grupo y de exposición. -Debates. -Itinerarios de aprendizaje, encuentros generacionales Mingas de Saberes" (portadores portadoras de la memoria) -Contrastación teórico – científica. -Exposiciones didácticas. -Elaboración carteleras. -Lecturas y lluvia de ideas. -Dramatizaciones. -Metodologías didácticas de aprendizaje: mapas conceptuales, V-heurísticos, mentefactos y mapas de visión del futuro. -Elaboración y lecturas de mapas y gráficas. -Elaboración de ensayos y cuentos, creación de archivos: institucional, veredal, del corregimiento, municipal y departamental	Es necesario definir un modelo pedagógico que oriente la gestión de la IE, con sustentos teóricos claros y citando a los líderes representativos de la(s) tendencia(s) pedagógicas. El análisis de la información obtenida en la IE, se realiza desde la pedagogía crítica y el modelo pedagógico Aprendizaje Servicio Solidario, con el fin de estructurar el plan de estudios de la licenciatura en biología, durante el proceso de formación inicial del maestro Licenciado en Biología de la Universidad Santo Tomás; teniendo en cuenta que es un requerimiento del MEN incluir la educación ambiental y el desarrollo de competencias pedagógicas donde sea posible el abordaje de contenidos académicos articulados a una cultura escolar de gestión del riesgo, en medio de una educación en emergencias.

Fuente PEI "Gestión Bartolina para el Desarrollo y la Convivencia 2007-2013"

Teniendo en cuenta que el presente estudio se realizó desde el 2013 al 2017⁴¹, el investigador realizó la siguiente realimentación a la IE a partir del análisis realizado al PEI y a la información obtenida en los diferentes instrumentos de investigación durante el 2014⁴²:

Es importante reflejar en el documento del PEI, la evidencia de la praxis de la pedagogía activa desde las diferentes prácticas pedagógicas que se

⁴¹ La presente investigación se realizó para obtener el título de Especialista en Pedagogía con énfasis para la Educación Superior; debido a la ocupación laboral del investigador, los tiempos se dilataron y se invirtió más del esperado.

⁴² El PEI "Gestión Bartolina para el Desarrollo y la Convivencia 2007-2013"; el plan de estudios 2007-2012, el Proyecto de vida familiar, cinco plegables informativos de la gestión realizada por la IE y el trabajo de grado de la especialización en lúdica de cuatro docentes de la IE denominado Tesis "La lúdica en la gestión del riesgo escolar de la Institución Educativa San Bartolomé de la Florida-Nariño"

desarrollan tanto con el estudiante, como con la familia y la comunidad en general⁴³ (...) (Lozano, 2013. p.7)

(...) articular las prácticas que realizan los maestros desde la pedagogía activa, con la pedagogía crítica evidenciada en los resultados que se obtienen en los estudiantes cuando hacen converger teoría y práctica en su contexto real. Permitiendo que los estudiantes y sus familias desarrollen un pensamiento crítico, adquieran los conocimientos y las competencias iniciales para tener conciencia de riesgo, vivir con la amenaza y afrontar la emergencia, lo cual se demuestra en la decisión de mantenerse en un lugar con alta amenaza volcánica. (Lozano, 2013. p. 8)

Lo anterior hizo aportes para la formulación del Plan de Mejoramiento Institucional –PMI- y la re significación del PEI (2014-2018)⁴⁴, la estructuración del plan de estudios y el plan operativo anual sobre gestión del riesgo 2016, es así como en el nuevo PEI se visualiza la articulación de los lineamientos curriculares, los estándares básicos, con el plan de estudios y plan de aula; se incorporó el “Área de Gestión del Riesgo” en torno al Galeras, donde confluyen y se articulan las áreas del conocimiento, obligatorias y/o optativas, así como los

⁴³ El diseño del plan de emergencia familiar, el plan escolar de gestión del riesgo y los proyectos transversales fundamentado además de los referentes curriculares y la normatividad nacional e internacional sobre gestión del riesgo, en la declaración de Hyogo para 2005-2015 (aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres).

⁴⁴ “Gestión Educadora para la Vida 2014-2018”

proyectos pedagógicos transversales desde los niveles de educación, preescolar, Básica.

Tabla 2. Practicas pedagógicas relacionadas con la gestión del riesgo en Preescolar

GESTION	PROCESO	ANALISIS DESCRIPTIVO	ANALISIS DE APLICABILIDAD	CONTENIDOS QUE ORIENTAN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA GESTION DEL RIESGO
ACADEMICA	Practicas Pedagógicas	Lo que se pretende con los niños de preescolar es lograr una actitud positiva para prepararse ante una eventualidad volcánica. Áreas: Corporal Comunicativa Cogitiva Ética, Actitudes y Valores Estética	Los temas se desarrollan a través del juego y diferentes estrategias como: Narraciones, dramatizaciones, descripciones, invención de coplas y cuentos, talleres de expresión artística, Los temas se desarrollan integralmente en todas las dimensiones.	CORPORAL: Ejercitación y coordinación de la motricidad fina (dibujo, modelado, pintura en las diferentes temáticas del Volcán Galeras) Ejercitación de la motricidad gruesa (desplazamiento). Instrucciones de ubicación Orientación en el espacio (situaciones vivenciales). COMUNICATIVA: Descripción de afiches y fotografías del volcán Galeras. Narración de historias del volcán Galeras. Invención de coplas y cuentos sencillos con creatividad, referentes al Volcán Galeras. Dramatizaciones donde los niños reconocen algunas recomendaciones en caso de una emergencia volcánica. Descripciones sobre algunas características físicas del volcán galeras. COGNITIVA: El volcán Galeras, Que es evacuar., Que es un albergue, Sugerencias y recomendaciones en caso de una emergencia volcánica (si se encuentra en las casa o en le preescolar). Entrega de un boletín informativo a los padres de familia. ÉTICA ACTITUDES Y VALORES Normas de convivencia con respecto al volcán Galeras, participación simulacros eventualidad volcánica, Desarrollo de valores, Caminatas para reconocer algunos albergues, Visitas a organizaciones (cooperadores ante emergencia volcánica) ESTÉTICA Desarrollo de talleres artísticos (Dibujo, pintura, modelado, coloreado el volcán Galeras y los albergues) Collage de algunas organizaciones que colaboran ante una emergencia volcánica como los Bomberos, Cruz Roja, Policía Nacional El desarrollo de los talleres artísticos es una de las estrategias mas utilizadas porque es a través de la exploración de los diferentes lenguajes artísticos el niño comunica su visión del fenómeno Galeras donde el demuestra la sensibilidad e imaginación sobre el entorno.

Fuente Guía Gestión del Riesgo (2016)

Las INEE (2007) respecto a los contenidos de aprendizaje y conceptos claves que se deben trabajar con los niños, niñas y jóvenes, ante situaciones de emergencia refiere: primeros auxilios, salud reproductiva, infecciones de transmisión sexual, VIH/SIDA; derechos humanos y reglas humanitarias;

ciudadanía activa; educación para la paz y la no violencia; prevención/gestión/resolución de conflictos; protección al niño; seguridad y protección; actividades culturales, tales como música, danza, teatro, deportes y juegos; información necesaria para la supervivencia en el nuevo medio: conocimiento de la presencia de minas terrestres y municiones sin explotar, evaluación rápida y acceso a los servicios; desarrollo del niño y adolescencia; y habilidades para ganarse la vida y capacitación de oficios. (p.62)

Tabla 3. Prácticas pedagógicas relacionadas con la gestión del riesgo áreas específicas, optativas y proyectos transversales

GESTION	PROCESO	AREA OPTATIVA	AREA ESPECIFICA	CONTENIDOS QUE ORIENTAN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN LA GESTION DEL RIESGO
ACADEMICA	Prácticas Pedagógicas		Ciencias Naturales y Educación Ambiental	ORGANIZACIÓN ECOSISTÉMICA ECOLOGÍA HUMANA. Flora y fauna zona Galeras, Ecosistemas, Recursos naturales, La tierra máquina viviente, El origen del volcán Galeras, Conocimiento científico, Conocimiento popular (La ciencia), La energía térmica geotérmica. en las últimas décadas se ha acentuado el deterioro del medio ambiente y en general bajos. PROCESOS FÍSICOS: Movimiento ondulatorio (Erupción, onda de choque), Presión, fuerza, Acústica, Óptica, Electricidad, Trigonometría y vectores. Movimiento semiparabólico, parabólico, Fuerza gravitacional, termodinámica, sismos. PROCESOS BIOLÓGICOS: Ciclos bioquímicos (gases), Fuentes de riesgo de amenazas naturales y antrópicos, Composición y análisis de suelos y emisiones, Fenómenos volcánicos (Flujos, lava). PROCESOS QUÍMICOS: Calor y temperatura, Materia y energía, Composición química de materiales volcánicos, P. H. del suelo, Soberanía y seguridad alimentaria.
			Ciencias Sociales.	Aspectos históricos del Galeras y contexto (Micro historia), División territorial Subregión Galeras, Identidad regional, Cultura Galeras, Aspecto Político administrativo, Aspecto social económico, ambiental y educativo Geografía democrática, S. I. G. (Sistema de Información Georeferenciada) Plan de desarrollo Municipal, Esquema de ordenamiento territorial (E. O. T.)
			Humanidades	LENGUA CASTELLANA: Producción textual, La exposición (Tema Galeras), La fábula, el cuento, la narración, Técnicas de grupo, Mitos y leyendas, El cuento mágico, El ensayo, Interpretación textual, La lectura, El análisis literario, Estética del lenguaje, la poesía Galeras, El teatro, Otros sistemas simbólicos, Códigos * Emociones, reacciones, Murales, jeroglíficos, petroglifos, pictogramas, viñetas, logotipos, slogan, El volcán como símbolo, Regionalismos - quechuismos, Dichos, refranes y modismos.
			Filosofía	Cosmovisión y Plan de vida
			Inglés	Guía turística bilingüe, Traducción textos sobre volcanes.
			Tecnología e Informática	Avances tecnológicos usados en el monitoreo y seguimiento al volcán. Internet (Volcanes del mundo), Sistematización de acumulados teóricos Tecnología en la región, Maquetización.
			Educación Artística.	La sensibilidad, El relieve artístico, Policromía y monocromía del volcán, Arte y prevención (Carteles), Técnicas de paisaje Andino, Pintura literaria Mosaico, Comics — cartillas, gráficas, Maquetas, Arte, botánica Galeras Arte, fauna Galeras.
			Educación Ética y Valores	Valores fundamentales (Prevención, solidaridad, resiliencia, identidad, ecuanimidad, cooperación, respeto por la diferencia, gobernanza, civilidad, eco ambientalismo, capacidad de decisión), Proyecto de vida, Bioética Sentido de lo público, Sentido de pertenencia.
			Educación Religiosa y Moral.	Creencias religiosas, El Divino Rostro, San Bartolomé, San Pedro y San Pablo, San Francisco de Asís, La virgen de Las Mercedes, La Virgen del Rosario, Fe y fortaleza espiritual, El Volcán y Dios
			Educación Física, Recreación Y Deporte	El paseo ecológico — Excursión, El ciclo montañismo, El campo traviesa Carrera Atlética de Evacuación
			Matemáticas	Medidas, Datos estadísticos (Región Galeras)
		Comercio		Investigación de la economía regional (Empresas, estudio socioeconómico, Microempresas), Beneficio económico de la vía circunvalar al Galeras.

Fuente Guía Gestión del Riesgo (2016)

Tapia (2010) define el ApS como:

un servicio social – entendido como pasantías, trabajo de campo, iniciativas solidarias asistemáticas, servicio comunitario institucional-

[texto fuera del texto original], protagonizado por los/las estudiantes, destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, planificado en forma integrada con los contenidos curriculares, en función de desarrollar aprendizajes de calidad. (p.40)

Según Herreo (2002) citado por Tapia (2006) desde ésta propuesta pedagógica se invita a la educación superior a preparar al docente para “resolver los problemas de su comunidad (...) Les ofrece la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias”. (p. 14)

PROPUESTA PLAN DE ESTUDIOS PARA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA CON ÉNFASIS EN GESTIÓN AMBIENTAL Y GESTIÓN DEL RIESGO

Las practicas pedagógicas realizadas con los estudiantes, sus familias y la comunidad en general, en torno a la gestión del riesgo evidencian la articulación de la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad de servicio solidario e impacto a la comunidad, permitiendo inferir que el Modelo de ApS, puede fortalecer el quehacer pedagógico del docente en el aula con sus estudiantes y durante el proceso de formación inicial como maestro.

Pasó Joven (2004), citado en Tapias (2010) refiere al respecto:

El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión y un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad. Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de aprendizaje servicio (...) se advierte que predominan la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por sobre la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás por sobre la comodidad y la indiferencia. En este sentido se puede decir que el aprendizaje servicio construye una cultura de la paz (p, 123)

Desde este punto de vista los docentes de la IE San Bartolomé se han pensado como sujetos y así mismo han reflexionado sobre su rol como maestros y sobre su saber pedagógico reflejado en la práctica educativa que realiza en el aula y con la comunidad; de tal forma que le ha permitido al educando transformarse y construirse como sujeto pedagógico.

CONCLUSIONES

Después de analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en contextos que requieren una gestión integral del riesgo en educación, a la luz del Aprendizaje Servicio Solidario centrada en la formación inicial del docente, se concluyen las siguientes ideas:

1. Los docentes de la IE San Bartolomé, desarrollaron las competencias para abordar la gestión del riesgo en educación, en su quehacer docente, más no en su formación disciplinar. Para ellos sólo fue necesario apropiarse del conocimiento y estudiar lo que representa la amenaza del Volcán Galeras, su nivel de vulnerabilidad y el “querer hacer”, por una comunidad que no iba a dejarse expropiar de sus viviendas y del EE, a pesar de estar en alerta naranja.

2. A pesar de que en nuestro sistema educativo, el profesional que tiene las competencias para estructurar e implementar el PRAE, es el Licenciado en Biología; en muchos EE el proyecto es asumido por el docente asignado, aun cuando no tenga la formación disciplinar; lo cual empeora las condiciones para hacer uso de esta herramienta del MEN.

3. El PRAE genera conciencia ambiental, más no hace una referencia “exclusiva” al medio ambiente.

4. Se requiere formar a los maestros en normatividad nacional e internacional sobre gestión del riesgo en educación y educación en emergencias; para que se apropien de la reglamentación y asuman un rol activo en el contexto educativo; donde realicen gestión del conocimiento, identifiquen aliados,

generen alianzas y construyan el PRAE y el PEGR, teniendo en cuenta esos lineamientos.

5. El plan de estudios de la Licenciatura en Biología, presenta debilidad en los contenidos transversales y/o disciplinares respecto a la gestión integral del riesgo en la educación y educación emergencias. Por lo tanto se debe incluir la asignatura, dentro del ciclo de formación básica o profesional de los docentes en cualquier área del conocimiento y dinamizarlo con el modelo pedagógico del ApS, que no riñe y sí fortalece, el modelo pedagógico de la IES.

6. Se requiere fortalecer competencias en administración educativa, desde el “cómo hacerlo”; donde se den a conocer herramientas de gestión y espacios de interacción donde pueden y deben participar. (el PAM,⁴⁵ el PMI centrado en la Guía 34, entre otras).

7. Es necesario entrenar a los docentes en formación, en competencias ciudadanas y metodologías didácticas de aprendizaje, que favorezcan la inclusión y transversalidad de la cultura en gestión del riesgo, la educación ambiental y de emergencias, en el plan de estudios de las áreas específicas, optativas y proyectos transversales, en contextos adversos que requieren de una gestión educativa y abordaje pedagógico diferente y resiliente.

8. Dar a conocer y entrenar a los maestros en su formación inicial, en la implementación de los Modelos Educativos Flexibles; como estrategias pedagógicas que favorecen el derecho a la educación ante situaciones de desastre

⁴⁵Es una herramienta de gestión y es un Plan de Apoyo al Mejoramiento de la Calidad Educativa: fortalecer la capacidad de gestión de las Secretarías de Educación y de los EE, ordenar la información de los proyectos para su gestión y permite apoyar el seguimiento y evaluación a la ejecución de los mismos.

y emergencia; ya que las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas, deben incluirlos dentro de su plan de mejoramiento a la calidad educativa.

7. Es necesario contextualizar el PEI a las necesidades de la comunidad, desde un enfoque de derechos, diferencial y de atención educativa a la diversidad, incluir los riesgos que amenazan al establecimiento educativo y así favorecer el desarrollo del plan escolar de gestión del riesgo.

11. Es evidente que aunque la Consultoría del Proyecto DIPECHO y UNESCO, reconoce la iniciativa sobre la gestión del riesgo, en las ciencias sociales, el mayor interés es en las ingenierías, los programas de educación no sobresalen de ninguna manera; siendo importante la formación del docente específicamente en la Licenciatura en Biología, por tener los conocimientos sobre educación ambiental y que pueden interrelacionarse desde lo curricular con la gestión del riesgo; sin embargo al parecer no se ve como una oportunidad en ello y no es un compromiso transdisciplinar.

12. el PRAE es un instrumento de planeación, de pedagogía y didáctica, para dinamizar la educación ambiental, porque permite reconocer los fenómenos naturales y socio naturales; así como las implicaciones de uno y otro en la generación del riesgo; mientras que el PEGR facilita la implementación de la cultura de gestión del riesgo, y el desarrollo de proyectos transversales, que dinamizan patrones de relación más saludables y adaptativos, fundamentados en el rescate de prácticas ancestrales y otras que apuntalan a la conservación y protección del ambiente y los sistemas humanos

13. De acuerdo al proyecto del DIPECHO y la UNESCO, en los programas de formación profesional, la gestión del riesgo es una electiva, más no es transversal ni hace parte de la formación integral.

14. El ApS, es continuo y eclíptico, porque permite integrar el aprendizaje con intencionalidad pedagógica con el sentido de servicio e impacto social, siendo las dos intencionalidades igual de importantes en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. El estudiante aprende haciendo y dejando capacidad instalada en las comunidades, donde desarrolla sus proyectos; pero a la vez se plantea nuevas necesidades de conocimiento que dinamizan el quehacer del docente, las prácticas de investigación y de proyección social en torno a la educación ambiental, la gestión del riesgo y la EeE.

BIBLIOGRAFIA

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Lineamientos para la formulación de planes escolares de gestión del riesgo. (pp. 26- 65). Bogotá, D.C.

Directiva ministerial No. 12 de 2009. Continuidad de la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009).

Directiva ministerial No. 16. Orientaciones complementarias a la Directiva 12 de 2009 sobre continuidad de la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011).

Circular conjunta sobre Política y Procedimiento para atender requerimientos de educación formal para la población desplazada por la violencia. Políticas y Procedimientos. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Red de Solidaridad Social. (2000).

Política nacional de educación ambiental SINA. Capítulo II, III y IV. Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002)

Castillo, M., Camargo, M., Morales, R. (2011). El derecho a la educación y Directiva 12 de 2009. En The Refugee Education Trust (RET). Módulo 1 Decisiones acertadas de educación en emergencias dirigido a Secretarios de Educación, Gobernadores, Alcaldes y Rectores (pp. 1-15). Bogotá, D.C: RET.

Castillo, M., Camargo, M., Morales, R. (2011). ¿Qué hacer para la prevención y gestión del riesgo? En The Refugee Education Trust (RET). Módulo 2 Herramientas escolares de educación en emergencias dirigido a la comunidad educativa (pp. 9-30). Bogotá, D.C: RET.

Herrera. G., Luis F., Sepúlveda. A. Isabel y Calderón. S. Hacer., (2012). Derecho a la educación en emergencias Guía para la reflexión y la acción. Ministerio de educación nacional, UNICEF y Corporación región. Medellín.

Constitución Política de Colombia. De los derechos sociales, económicos y culturales. República de Colombia. (1991).

Ley 115 de 1994. Ley general de Educación. Título II. Estructura del servicio educativo. Capítulo 1°. Educación Formal. Sección tercera. Educación básica. Art. 23. Congreso de la República de Colombia. (1994).

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Capítulo III.

El proyecto educativo institucional. Art.14. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994).

Decreto 1743 de 1994. Por el cual se instituye el proyecto de educación ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el ministerio de educación nacional y el ministerio del medio ambiente. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994).

Ley 70 de 1993. Ley de comunidades negras, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución política. Capítulo VI. Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural. Congreso de Colombia. (1993).

Ley 99 de 1993. Ley General Ambiental de Colombia. Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia. (1993).

Ley 387 de 1997. El Gobierno Nacional de Colombia adopta medidas para prevenir el desplazamiento forzado y garantizar la atención de esta población víctima. Capítulo II. Del plan nacional para la atención integral a la población desplazada por la violencia. Sección 8. De las instituciones. Art. 19. Diario oficial (1997)

Decreto 3966 de 2005. "Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados", adoptado en Nueva York, el veinticinco (25) de mayo de dos mil (2000). Diario Oficial 46088 de noviembre 10 (2005)

Decreto - Ley 919 de 1989. Por el cual se organiza el Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres y se dictan otras disposiciones. Capítulo I. Planeación y aspectos generales. Art. 1., Capítulo V. Disposiciones varias. Art. 70. Presidencia de la República. (1989).

Decreto 1725 de 2012. Por el cual se adopta el Plan nacional integral a las víctimas de que trata la Ley 1448 de 2011. Departamento administrativo para la prosperidad social. (2012)

Ley 1523 de 2012. Política nacional de gestión de desastres y se establece el sistema nacional de gestión del riesgo de desastres y se dictan otras disposiciones. República de Colombia. (2012).

Banco Mundial, Ministerio del Interior y de Justicia y Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres. (2010). Guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo. (pp.10). Bogotá – Colombia.

Muñoz David, N. (2006 - 2016). Guía escolar para la gestión del riesgo, Institución Educativa San Bartolomé de la Florida – Nariño. (p. 25-52)

Gómez M., Obando Hidalgo, L., Gómez Ramos, J., Díaz Ramos, S. y Brigadas por grupo. (2017). Proyecto gestión del riesgo plan operativo anual. Institución Educativa San Bartolomé de la Florida – Nariño.

Institución Educativa San Bartolomé (2014-2018). Síntesis Proyecto Educativo Institucional (PEI). Florida – Nariño.

Institución Educativa San Bartolomé. Plan de estudios del área de gestión del riesgo año lectivo (2016-2018). Florida – Nariño.

Enríquez Muñoz, M., Genoy Ramos, M., Muñoz David, N. y Obando Hidalgo, L. (2011). La lúdica en la gestión del riesgo escolar de la institución educativa San Bartolomé de la Florida Nariño (Tesis Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Vicerrectoría de Educación Virtual y a Distancia, Bogotá.

Tapias, M. Aprendizaje Servicio en la educación superior. (2006). U.P.E., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapias, M. Aprendizaje Servicio en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. (2010). Ciudad Nueva, Buenos Aires.

González, A., Montes, R., y Nicolleti, L., (2010) Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio. Ministerio de educación nacional y Programa nacional educación solidaria. Argentina.

McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (2008). En marcha: los orígenes de la pedagogía crítica y su utilidad en un mundo conflictivo y complejo. Pedagogía crítica De qué hablamos, donde estamos, 30-37. Extraído el 8 octubre 2013 desde [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ozk6-](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ozk6-6Ys088C&oi=fnd&pg=PA89&dq=significado+de+la+pedagogia+en+la+pedagogias+criticas&ots=LZHjTlPgG5&sig=-ARE8nPQ3tAOB5akyp-xAYpdks4#v=onepage&q=significado%20de%20la%20pedagogia)

[6Ys088C&oi=fnd&pg=PA89&dq=significado+de+la+pedagogia+en+la+pedagogias+criticas&ots=LZHjTlPgG5&sig=-ARE8nPQ3tAOB5akyp-xAYpdks4#v=onepage&q=significado%20de%20la%20pedagogia](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ozk6-6Ys088C&oi=fnd&pg=PA89&dq=significado+de+la+pedagogia+en+la+pedagogias+criticas&ots=LZHjTlPgG5&sig=-ARE8nPQ3tAOB5akyp-xAYpdks4#v=onepage&q=significado%20de%20la%20pedagogia)

McLaren, P. (2003). El surgimiento de la pedagogía crítica. La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 255- 263. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1f3BIRKaB8gC&oi=fnd&pg=PA>

7&dq=la+vida+en+las+escuelas&ots=KAklgn7z1K&sig=qnkNvL-KhHaDvID47v2dgKjAfZs#v=onepage&q=la%20vida%20en%20las%20escuelas&f

Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana (INEE). Departamento de ayuda humanitaria de la comisión europea (ECHO) y del Gobierno de los países bajos. 2007.

Secretaría Cumbre de las Américas. (2009). Documentos oficiales del proceso de Cumbres de las Américas de Puerto España a Cartagena de Indias (2012). Vol. VI. OEA.2012. Última revisión: 25 octubre 2013 en: http://www.summit-americas.org/pubs/pos_ctg.pdf

Gómez M., Obando Hidalgo, L., Gómez Ramos, J., Díaz Ramos, S. y Brigadas por grupo. (2017). Proyecto gestión del riesgo plan operativo anual. Institución Educativa San Bartolomé de la Florida – Nariño.

Olaya A, Dimate C. & Kim R. (2010). ¿Callamiento activo en la Cordillera Oriental al suroeste de Bogotá? *Geología Colombiana*, Vol. 35, pp. 58-73. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/geocol/article/viewFile/21721/v35n1Olaya>
<http://www.nytimes.com/2009/09/13/us/13water.html?em>

De Edison “El Payanes” (2012, 30 de marzo). El terremoto de Popayán de 1983. Recuperado de <http://elpayanes.wordpress.com/2012/03/30/1849/>

Cruz Roja Colombiana. Pdf. Sequía. Última revisión: 19 noviembre 2013 en: http://www.cruzrojacolombiana.org/publicaciones/pdf/sequia_3112011_102314.pdf

Redacción Nacional. (2009, 25 de abril). Los 10 desastres naturales que marcaron al país. *Vanguardia.com*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/historico/26659-los-10-desastres-naturales-que-marcaron-al-pais#sthash.KD1uLDrk.dpufEl>

Caracol Radio. (2008, 21 de noviembre). Erupción en el Volcán del Huila. Dos avalanchas destruyeron puentes y amenazan zonas ribereñas. Recuperado de <http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/erupcion-en-el-volcan-del-huila-dos-avalanchas-destruyeron-puentes-y-amenazan-zonas-riberenas/20081120/nota/715010.aspx>

El Espectador.com (2008, 24 de noviembre). Belalcázar sigue incomunicado por las avalanchas. Recuperado de <http://www.elespectador.com/volcan-nevado-del-huila/articulo92752-belalcazar-sigue-incomunicado-avalanchas>

Ola invernal deja 423 colegios afectados (2011, 7 de enero). Regional. El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/monteria-y-sincelejo/local/ola-invernal-deja-423-colegios-afectados-3193>

PNUD, CEPAL. (1989, 27 de abril). El terremoto de enero de 1999 en Colombia: Impacto socioeconómico del desastre en la zona del Eje Cafetero. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/10136/colombia.pdf>

García A. (2014). Informe de Resultados de proceso de mapeo de actores, entrevistas, análisis de bases de datos y proceso de participación con universidades, centros de investigación y otros actores. Fortalecimiento de la capacitación e investigación en gestión del riesgo en Colombia. Producto 1. Línea base de las necesidades de capacitación e investigación del Sistema Nacional de Gestión del Riesgo y de la oferta de los programas de capacitación y formación (pregrado y posgrado)/y de los procesos y lineamientos de investigación que actualmente existen en Colombia. Recuperado de <http://portal.gestiondelriesgo.gov.co/Documents/Comision%20Investigacion%20Gestion%20Riesgo/Lineamientos%20de%20Investigaci%C2%A2n%201%20%28Unesco%29.pdf>

Lozano. A. (2013). Análisis instrumento institucional PEI, IE San Bartolomé de la Florida Nariño. (p.7 y 8)