

## RESEÑAS

Brian A. Day y Martha C. Monroe (Editores) (2001) *Educación y comunicación ambientales por un mundo sustentable*. México, Grupo de Estudios Ambientales, AC.

ROSA MARÍA TORRES BUSTILLOS

“El mundo necesita un cambio no sólo que proteja el ambiente, sino que también, cree oportunidades económicas y apoye la construcción de gobiernos democráticos”.

David Hales,  
del Global Environment Center, USAID



La apuesta del Global Environment Center, en palabras de Hales, considera que un cambio en las condiciones ambientales del planeta sólo se podrá lograr si nos acercamos a la gente (individuos, hogares, comunidades), así como miembros de organizaciones e instituciones y en general, a grupos que descubran necesidades comunes, las cuales se sobrepongan a la resistencia o al cambio y actúen conjuntamente para mejorar la calidad de sus vidas.

A raíz de esta inquietud un conjunto de investigadores, ecologistas y profesionales de varias áreas del conocimiento emprenden la tarea de elaborar un manual de experiencias internacionales que tienen la virtud de recordarnos que los problemas ambientales no pueden ser resueltos sólo por medio de la tecnología; en sus páginas nos muestra que para pensar la situación ambiental actual debemos considerar las raíces socioeconómicas que originan los problemas ambientales.

Las estrategias, los métodos y las herramientas para la educación y la comunicación ambientales descritas en este documento han

surgido de un rico conjunto de programas y actividades desarrollados en la Agencia Internacional de Desarrollo de Estados Unidos (USAID), acompañados por integrantes de GreenCOM, asociación que ha trabajado en equipo con proyectos de biodiversidad, silvicultura, recursos acuáticos y costeros, urbanización, energía y hasta cambio climático, ambas asociaciones buscan hacer una amplia convocatoria a personas de todos los niveles para visualizar y crear un futuro sustentable.

*Educación y comunicación ambientales por un mundo sustentable* es una publicación peculiar porque vincula la teoría intercultural con ejemplos de varias regiones del mundo. La contaminación, el desperdicio de energía, la destrucción del ambiente, son problemas muy relacionados con comportamiento y las raíces del comportamiento se encuentran en las creencias y actitudes de cada población que habita la tierra. Hoy sufrimos la ausencia de una ética global que abarque el ambiente mundial, una ética que promueva actitudes y comportamientos acordes con el papel crítico de la humani-

dad en la biosfera. La importancia de conocer los materiales de este documento se encuentra precisamente en la posibilidad de conocer las descripciones de diversos ejemplos y estudios de caso de estas experiencias.

Los autores parten de la siguiente premisa: “No habrá esperanza de encontrar soluciones viables a los problemas ambientales a menos que la educación y la comunicación en todos los niveles, se modifiquen adecuadamente para permitir que la gente de todos los orígenes comprenda las interrelaciones fundamentales entre los humanos y su ambiente”.

Y para comprender estos fenómenos podemos ver una muestra representativa del pensamiento y el arduo trabajo de muchas personas. Los autores Brian A. Day y Martha C. Monroe participaron en la conceptualización de las actividades que forman la experiencia de GreenCOM en 28 países desde 1993. Los demás —Orlando Hernández, Mona Greiser, Rick Bossi, Irma Allen, Elizabeth Booth, Cheryl Groff y José Ignacio Mata, han colaborado desde sus especialidades: cambios de comportamiento, investigación formativa, género y participación. La supervisión, la edición en español, el diseño y el producto final de este trabajo estuvo a cargo de Mary Paden. La edición en español fue coordinada por Margot Aguilar, quien colabora en el Grupo de Estudios Ambientales, Ac de México, D.F.

En este manual podemos encontrar las aportaciones de GreenCOM, Academy Educational Development, Grupo de Estudios Ambientales, AC y la USAID. Esta agencia ha desarrollado 30 proyectos exitosos en países de desarrollo para tratar de influir en los comportamientos humanos que afectan el medio ambiente; ha desarrollado proyectos a partir de entretener cuatro disciplinas: educación, comunicación, mercadotecnia social y participación pública. Este documento ha sido ampliamente recomendado por William B. Stapp de Ann Arbor, Michigan, para que cualquier organización o practicante que desarrolle un proyecto de educación o comunicación ambiental a nivel nacional o internacional, tenga un punto de referencia sobre trabajos realizados en otros contextos.

Conocer y reflexionar las experiencias de estas asociaciones que han desarrollado un trabajo importante en el área ambiental y sobre las múltiples y diversas formas en que la exploración de la naturaleza humana puede aplicarse a los temas de desarrollo internacional, puede dotarnos de herramientas valiosas para construir las soluciones que el presente nos exige. Así, *Educación y comunicación ambientales para un mundo sustentable* se constituye como un material indispensable de lectura para todos aquellos —individuos e instituciones— que hoy en día se encuentran preocupados por ofrecer nuevas alternativas de solución a los graves problemas de deterioro social y ecológico en diversas partes del planeta.

Federación Mundial de Ciudades; Centro de Servicios Municipales Heriberto Jara; Habitat Internacional Coalition; Programa de Gestión Urbana para América Latina y el Caribe; Fondation Charles Léopold Mayer; Friedrich Ebert Stiftung en México e Instituto de Promoción de la Economía Social. *Guía práctica de protección ambiental para los municipios de América Latina. kit Ciudades y Medio Ambiente*. México, 2001.

ROSA MARÍA TORRES BUSTILLOS  
MIGUEL ÁNGEL ARIAS ORTEGA



En voz de sus actores, el *kit Ciudades y medio ambiente* pretende exponer, de la manera más sencilla, los complejos retos ambientales que enfrentan los municipios de América Latina, así como las diversas opciones para que las comunidades y sus gobiernos los enfrenten aprovechen la rica experiencia desarrollada en la región. Este kit ha sido el resultado de un trabajo conjunto de diversas instituciones, a partir de la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil, en 1992.

El documento está elaborado en forma de manual práctico con un enfoque pedagógico. Permite al lector tener una amplia visión respecto a los problemas y requerimientos que conlleva la puesta en marcha de acciones y proyectos de desarrollo comunitario, que pretenden dar solución a determinados problemas ambientales en la región. El kit hace una introducción básica a la gestión ambiental municipal, y brinda elementos de reflexión y herramientas útiles para que el lector encuentre, rescate y construya opciones sustentables para abordar su problemática local y considere las características propias del lugar, formas de organización, participación, gestión, así como los rasgos y particularidades de los problemas ambientales que enfrenta.

Cada sección del kit es ilustrada por experiencias concretas que ya funcionan en el continente; 32 de ellas detallan sus problemas, parti-

cularidades, potencialidades e, incluso, sus limitaciones. Éstas son presentadas como fichas de caso en formato uniforme, en general. Proponen determinadas ideas clave para mejorar las condiciones de vida y del ambiente en los municipios. Incluye, además, un directorio de agencias, organismos y recursos varios para alcaldes, gobiernos, funcionarios locales o cualquier ciudadano que quiera más información para enfrentar el deterioro ambiental de su territorio.

El kit es producto del esfuerzo concertado del grupo plural e interdisciplinario de instituciones (asociación de gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales, centros de estudio, organismos internacionales y fundaciones privadas) con décadas de experiencia y trabajo en la gestión participativa del medio ambiente local y regional.

Este kit no pretende dar recetas mágicas ni soluciones fáciles ni ahistóricas de los severos problemas de deterioro ecológico y social que padecen diferentes puntos de América Latina. Por tal motivo, no debe leerse como un documento terminado, sino como un cuaderno de trabajo que invite a cada ciudadano, grupo, gobierno o actor social a ir más lejos en la tarea de hacer de su entorno inmediato un mejor lugar para vivir, donde se desarrollen procesos de participación social, en los cuales autoridades y ciu-

dados converjan para unir criterios, oportunidades y metas comunes enfocadas a proteger y conservar el medio ambiente que les rodea.

Sin duda, el *Kit Ciudades y medio ambiente* representa un documento alentador y valioso para la mayoría de los educadores y promotores ambientales que desarrollan sus actividades en los países latinoamericanos; de tal suerte, que su consulta y revisión puede significar una diversidad de nuevos caminos, nuevas orientaciones y nuevas respuestas para los retos actuales que se viven.

Este material puede adquirirse en algunas de las instituciones que participaron en su elaboración. A continuación, los nombres y direcciones electrónicas correspondientes:

Federación Mundial de Ciudades  
contact@fmcu-uto.org  
Centro de Servicios Municipales Heriberto Jara  
cesem@data.net.mx  
Habitat Internacional Coalition  
chm@laneta.apc.org  
Programa de Gestión Urbana para América Latina y el Caribe  
pgu@pgu.ecuanex.net.ec  
Fundación Charles Léopold Mayer  
paris@fph.fr  
Friedrich Ebert Stiftung en México  
fesmex@laneta.apc.org  
Instituto de Promoción de la Economía Social  
ipes@ipes.org.pe

---

Agencia Europea de Medio Ambiente (1999). El Informe Expert Corner: *Un nuevo modelo de comunicación ambiental para Europa, del consumo al uso de la información*. European Environment Agency, 68 p.

MIGUEL ÁNGEL ARIAS ORTEGA

Este documento es producto de un proceso de investigación, recopilación e integración de datos, efectuado por un conjunto de profesionales del ámbito de la comunicación y el medio ambiente en Europa. Según sus autores, el propósito de redactar un documento con estas características versa sobre la necesidad imprescindible de proponer una serie de cambios dentro del actual modelo de comunicación ambiental que priva en la mayoría de las sociedades.

Aun cuando es un material escrito y dirigido desde Europa, puede servir como punto de referencia para evaluar y redefinir los actuales esquemas de información, en los que se comunican los problemas ambientales dentro del contexto de los países latinoamericanos y del Caribe.



El documento busca generar un marco de referencia sobre la necesidad de transformar los procesos de comunicación ambiental, con el fin de que la información que se genere en este ámbito empiece a ser una herramienta real para entender los problemas ambientales, para orientar el proceso de toma de decisiones hacia su comprensión y, en algunos casos, para el diseño de alternativas viables de solución. Esta transformación implica, a su vez, un proceso de transmisión hacia un nuevo modelo de comunicación, el cual concibe a la información como un referente indispensable para llevar —a los diversos grupos de la sociedad— de una posición de pasividad-estática, hacia una actividad creadora en torno al campo de lo ambiental.

Este informe sostiene que la necesidad de modificar el actual modelo de comunicación ambiental obedece a la poca efectividad que ha demostrado para modificar las actitudes y conductas de los ciudadanos, los cuales apuntan al establecimiento de modelos culturales compatibles con el principio de sustentabilidad. Aunado también con la percepción social (afortunadamente aún poco generalizable) de que la información transmitida por los medios, concretamente los impresos, es parcial, tendenciosa, catastrofista y, como tal, poco fiable.

Este documento ofrece también una propuesta de un nuevo modelo de comunicación ambiental, el cual busca la interacción, la participación, la pluralidad de fuentes y opiniones en diferentes representaciones de la realidad. En otras palabras, es un modelo alternativo de comunicación que pretende desarrollar un proceso nuevo y diferente para clasificar y estructurar el medio ambiente con un nuevo lenguaje y metodologías innovadores de comunicación.

La lectura y revisión de este documento puede servir como punto de partida para el educador ambiental latinoamericano y del caribe que busque desarrollar procesos educativos desde el ámbito de la comunicación. Es hoy imprescindible que los medios de comunicación adopten un nuevo papel y definan nuevos compromisos como elementos sustanciales en la construcción contemporánea de los problemas

sociales, entre ellos, por supuesto, el ambiental. Este cambio de visión y procedimiento en la comunicación pueden tener un efecto importante en la percepción del público sobre las realidades ambientales y en consecuencia, sobre el pensar y actuar social en esas mismas realidades.

Es además un documento de fácil lectura que va acompañado por un conjunto de gráficos que recogen y sistematizan las opiniones de especialistas del periodismo ambiental en Europa. Su primera aparición fue en inglés, pero se encuentra también a disposición la traducción al español, realizada por el Centro de Estudios de Información Ambiental, del Instituto Catalán de Tecnología (1999).

Además de ofrecer como anexo el instrumento que fue remitido a los especialistas (cuestionario) en periodismo ambiental de Europa, podemos contextualizar mejor las respuestas que ofrecieron y la interpretación que se hizo de las mismas para elaborar el nuevo modelo alternativo de comunicación ambiental.

Centro de Estudios de Información Ambiental  
Instituto Catalán de Tecnología  
Ciutat de Granada, 131.  
08018, Barcelona.  
[www.ictnet.es/terrabit](http://www.ictnet.es/terrabit)

Agencia Europea de Medio Ambiente  
[www.eea.eu.int/frdocu.htm](http://www.eea.eu.int/frdocu.htm)

Carvalho, Isabel Cristina Moura (2001) *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre, Editora de la UFRGS, Colección Novos Estudos Rurais/PGDR, 2001

ROSA MOURA \*

“La invención ecológica” es fruto de la tesis para obtener el grado de doctor en el Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS). Pretende aportar a la comprensión del juego de producción de sentidos sobre *lo ambiental* en la sociedad contemporánea, abordando las diferentes dimensiones de la preocupación sobre el medio ambiente. El campo ambiental se analiza a la luz del diálogo entre su dimensión instituida (movimientos y grupos, organismos y políticas públicas, legislación, circuito editorial y de formación de profesionales) y su dimensión instituyente: las trayectorias biográficas que emergen de los precursores profesionales de educadores ambientales.

Tal reinterpretación del ambiente abre la compuerta para comprender los significados sociales de la naturaleza construidos por la historia. La naturaleza deja de ser una cosa, un objeto. El educador deja de ser un mero transmisor de conocimientos ecológicos sobre la naturaleza objetivada, para convertirse en un arqueólogo que desentraña los sentidos que la cultura va depositando en lo real y que moviliza a los actores sociales en sus estrategias y formas de uso de la naturaleza. El educador se torna un actor social que enseña a aprender el cultivo de nuevos significados y prepara para la reapertura de la historia.

El saber ambiental se forma en ese campo como un juego del lenguaje –de visiones, interpretaciones y posicionamientos– que envuel-



ven a los educadores como actores sociales insertos dentro de relaciones de poder y de saber:

“Un campo donde se encuentran diferentes significaciones culturales de ambiente y distintas interpretaciones filosóficas de la naturaleza; donde se confrontan los intereses de los actores sociales del ambientalismo en la perspectiva del desarrollo sustentable; donde se forjan las identidades de los educadores ambientales y se tejen las trayectorias de una pedagogía ambiental superadora del naturalismo y del biologismo que ha recubierto el pensamiento y delimitado el campo de la política ambiental”.

Para la construcción de la investigación, Isabel recorrió el circuito editorial y la formación de especialistas en medio ambiente y en educación ambiental, constituyentes de la educación ambiental como práctica pedagógica del sujeto ecológico. Su análisis discute “las tensiones que atraviesan el proyecto emancipatorio ecológico, sus raíces contraculturales, y las paradojas de la autonomía como valor central de esta visión del mundo y de la política”. Trabaja también la idea de que campo y trayectoria se articulan recíprocamente y que la narrativa es la condición de posibilidad de la producción de los sentidos vividos y de su elaboración en una narrativa auto y hetero comprensiva enunciada por los sujetos y estructurada en las formas organizativas del campo.

\* Geógrafa, IPARDES (PR). Traducción de Edgar González Gaudiano.

Es la propia Isabel Carvalho quien sintetiza el curso del análisis al comentar las ideas centrales organizadoras de cada capítulo del libro:

Capítulo 1: el educador ambiental es un intérprete de las relaciones sociedad-naturaleza. Es en la configuración de un campo ambiental y de la permanente atribución y negociación de sentidos ambientales, que la educación ambiental se afirma como importante mediación en la producción de un horizonte de comprensión de las relaciones sociedad-naturaleza. Así, el educador ambiental sería un intérprete de los diferentes sentidos de lo *ambiental* en nuestras sociedades. De ese modo, la educación ambiental, como práctica interpretativa que desvela y produce sentidos, contribuye a la constitución del campo ambiental y del sujeto ecológico.

Capítulo 2: en su condición de *intérprete*, el educador ambiental se presenta con raíces de larga duración del campo ambiental: una tradición ambiental en Occidente que se remonta a la modernidad. Toda interpretación y producción de sentidos contemporáneos de lo ambiental se produce sobre un sustrato simbólico de larga duración que adorna diferentes sensibilidades hacia la naturaleza, como las sensibilidades naturalista, romántica y edénica. En éstas, la experiencia moderna del medio ambiente se instala teniendo como referencia un péndulo entre civilización y naturaleza. Pudiéndose trazar ahí una línea que se extiende entre el repudio y la domesticación de la naturaleza salvaje como amenaza a la civilización y la valoración e idealización de la naturaleza como reserva de bondad, belleza y contrapunto estético y moral de la sociedad degradada. Estas sensibilidades fueron construyéndose a lo largo de la experiencia de la modernidad occidental y coexisten como insumo de las diferentes experiencias contemporáneas de la naturaleza. Estas matrices simbólicas, al ser actualizadas, generan un ambiente propicio para la emergen-

cia del fenómeno ambiental contemporáneo en sus diferentes vertientes.

Capítulo 3: aquí se trata de indagar: “¿quién es el sujeto ecológico?” La tradición ambiental constituye un territorio simbólico, una trama de sentidos y temporalidades siempre reencontrados y recreados en los autoposicionamientos de los sujetos en sus trayectorias de vida”. Se discuten en este capítulo las características, atributos e ideales que estarían diseñando a ese sujeto ecológico en su expresión más general en la configuración del campo ambiental y en su dimensión subjetivada presente en las trayectorias de vida narradas por los educadores. El sujeto ecológico debe comprenderse como un tipo ideal que se ofrece al conjunto de la sociedad como modelo ético para estar en el mundo, aludiendo de forma simultánea a un perfil identitario y a una utopía societal, ambos con la impronta de un *ethos* romántico y un *habitus* militante.

Capítulo 4: en este capítulo, el foco recae sobre el “convertirse en educador ambiental”. Los procesos por los cuales los sujetos se tornan educadores ambientales se exploran por medio del análisis de trayectorias biográficas de educadores ambientales centradas en su desarrollo profesional. Estas trayectorias se analizan a la luz de los mitos de origen, de los ritos de entrada y de las vías de acceso mediante las cuales se produce la iniciación y legitimación de los diferentes profesionales como educadores ambientales, así como las particularidades de esta identidad profesional emergente.

Capítulo 5: este capítulo discute la trayectoria institucional de la EA; es decir, el contexto instituido donde se vuelven posibles las narrativas biográficas de los educadores ambientales. Se acompaña del desarrollo institucional de constitución de la educación ambiental como práctica pedagógica del sujeto ecológico, demarcando sus desafíos pedagógicos y episte-

mológicos. Se elabora un mapa de la constitución de la educación ambiental como esfera organizada del campo ambiental, dando cuenta así de un panorama de los movimientos y redes de educadores, de un circuito editorial y de la emergencia de nuevos programas y cursos de formación de especialistas en medio ambiente y en educación ambiental, caracterizando la disputa por legitimar un nuevo espacio de producción de conocimiento y formación profesional.

Capítulo 6: para finalizar el trabajo, se retoma la discusión sobre el campo ambiental y las trayectorias a la luz de las cuestiones que enmarcan el ambiente político en la contemporaneidad y particularmente en la acción política ambiental. Se discute la problemática de la acción política en el campo ambiental sobre la tensión de una esfera política en crisis en la modernidad y de los tránsitos abiertos por los sujetos ecológicos en dirección a las nuevas formas de hacer política. Este capítulo debate las transformaciones de la esfera política en la sociedad contemporánea cotejándolas con diferentes posibilidades de tránsitos biográficos en la política, por medio de trayectorias de liderazgo de educadores ambientales. El análisis recae sobre las tensiones que atraviesan el proyecto emancipatorio ecológico, sus raíces contraculturales y las paradojas de la autonomía

como valor central de esta visión emancipatoria del mundo, así como las vicisitudes de una política en primera persona.

Al haber acompañado el trabajo de Isabel, hago patente la seriedad y la pasión con que fue desarrollada cada etapa de la investigación y cada capítulo del libro. Una pasión que se transmite en su narrativa y que envuelve al lector.

**Datos de la autora:**

Isabel Carvalho es psicóloga, maestra en psicología de la educación por el IESAE-FCV y doctora en educación por la UFRGS. Actualmente es asesora de la EMATER-RS, profesora del Curso de Especialización en Proyectos Sociales y Culturales de la UFRGS/IFCH, así como del curso de Gestión Ambiental del IBAMA.

Para adquirir el libro, contactar con el núcleo de divulgación de PPGDR:

Eliane Sanguiné, sanguine@vortex.ufrgs.br  
o teléfono/fax: (51) 3316.3281  
PGDR-UFRGS: [www.ufrgs.br/pgdr](http://www.ufrgs.br/pgdr)

Editora de la UFRGS  
Av. João Pessoa, 415  
90040-000, Porto Alegre, RS, Brasil  
Teléfono/fax (51) 3224-8821, 3316-4082  
e 3316-4090  
[editora@orion.ufrgs.br](mailto:editora@orion.ufrgs.br)



Arjonilla, Elia (2002) *Cómo hablar de riesgo. Consideraciones teóricas y unidades temáticas con ejercicios para la escuela*. Prólogo de José Antonio Chamizo. México, Fundación Mexicana para la Salud, A.C. ISBN 968-5018-76-6



ANDONI GARRITZ

Hablar de riesgo es una propuesta innovadora que incorpora los elementos básicos de la “comunicación de riesgo” en la educación formal. Ofrece a los educadores, además de las consideraciones teóricas en las que se sustenta la propuesta, una serie de prototipos en unidades temáticas que analizan el cuidado de la salud, la seguridad y el ambiente como un eje en el que se articulan los contenidos curriculares sin convertirlos en una carga o asignatura adicional, como diría González Gaudiano (2000).

Si no se hace “educación sobre riesgo” en la escuela desde los primeros grados, y empezando por los temas relacionados con la naturaleza, los esfuerzos por hablar durante la adolescencia de riesgos bio-psico-sociales (sexualidad, drogas y violencia, entre otros), les pueden parecer a los alumnos un sospechoso problema generacional, en lugar de percibirlos como una ayuda a la maduración de su libertad responsable (Latapí, 1999).

La obra es una oportuna y atinada respuesta desde la escuela y para la escuela, ante la conciencia sobre el riesgo que caracteriza a la sociedad contemporánea. Para apreciar la trascendencia de esta “propuesta de conciencia sobre el riesgo y la incertidumbre”, podemos remitirnos a Edgar Morin (1999), quien nos dice:

“Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de

la evolución biológica y en las ciencias históricas (Pág. 15).

El principio de incertidumbre proviene de la doble necesidad del riesgo y la precaución. Para cualquier acción que se emprenda en un medio incierto hay contradicción entre el principio de riesgo y el principio de precaución, siendo ambos necesarios; se trata de poder ligarlos a pesar de su oposición” (pág. 82).

#### **Características de la obra**

No se trata de un proyecto editorial de una empresa comercial, ni tiene fines de lucro. Su creación ha estado, por tanto, limitada en términos financieros, pero impulsada por la voluntad y convicción de la autora, los revisores científicos, el equipo de producción digital y el aval permanente del grupo Consenso-Acción en Educación para la Salud FUNSALUD-GSK, en cuyo seno nació como proyecto. Actualmente existe la versión en CD de la obra completa y podrá consultarse en línea a partir de enero de 2003, en:

[www.educacionparalasalud.org.mx](http://www.educacionparalasalud.org.mx).

La obra está dirigida a maestros de educación básica que, como se sabe, en México corresponde a los niveles de educación primaria y secundaria. Lleva el nombre genérico *Cómo hablar de riesgo* y está compuesta por una sección de consideraciones teóricas que propone una precisión en el significado de los términos “riesgo” y “peligro”, además de la revisión de otros conceptos clave como “vulnerabilidad”,

“daño”, “percepción” y “comunicación”; con lo cual nos ofrece una propuesta de comunicación de riesgo para la escuela.

Su lectura permite profundizar en el tema, pero no es indispensable abordar la segunda parte de la obra compuesta por catorce secciones más, organizadas como unidades temáticas en forma de fascículos. Aunque son complementarias entre sí, las unidades temáticas pueden ser utilizadas en forma independiente. Los temas están relacionados con la salud, la seguridad y el ambiente:

- I. Acondicionamiento para el maestro
- II. Abejas africanas
- III. Salud bucal
- IV. Agua potable
- V. Varicela
- VI. Basura
- VII. Jeringas desechables y sida
- VIII. El temblor de 1985
- IX. Cenizas volcánicas
- X. Tabaco
- XI. *Thinner*
- XII. Alcohol
- XIII. Accidentes
- XIV. Violencia

Cada unidad temática inicia con una narración que sirve para introducir el tema desde una perspectiva significativa para el alumno, mediante la descripción de una situación con la que pueda identificarse y que lo lleve a reflexionar sobre sus intereses, capacidades y posibilidades de acción. En las situaciones planteadas no se destacan las preocupaciones ambientales de los líderes mundiales ni las de los académicos, sino los dilemas de la vida cotidiana del alumno; como por ejemplo, ¿dónde tirar la bolsa de basura de su casa?, ¿en el camión recolector?, o ¿en la calle para no perder tiempo e irse a jugar?

Los contenidos de cada unidad contribuyen a la reflexión sobre el tema, mediante acti-

vidades diversas dirigidas a los alumnos, complementadas con apuntes elaborados o adaptados para apoyar especialmente al maestro en la preparación de su clase.

El rigor científico y la pertinencia de los contenidos fueron cuidados con atención al revisarse cada unidad temática por un especialista en el tema y por un asesor pedagógico. En estricto orden alfabético, esta labor estuvo a cargo de: Ma. del Pilar Acevedo Álvarez, Gerardo Carrasco Núñez, Sergio Carrasco Pasapera, Leticia Echeverría San Vicente, Diana Flores del Ángel, Yuridia Gómez Hernández, Rogelio Pérez Padilla, Fernando Román Morales, Irma Rosas Pérez y Patricia Volkow Fernández. Su participación no sólo garantiza el rigor y la vigencia de los contenidos; sino que, además, ilustra la importancia de aprovechar en la escuela la actualidad de la formación académica y la experiencia práctica de profesionales que trabajan en otros sectores. En este caso, las instituciones en las que laboran los revisores antes mencionados son: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por medio de: la facultad de psicología, facultad de ciencias políticas y sociales, Centro de Geociencias y Programa universitario del medio ambiente; el Comité Científico Asesor del Volcán Popocatepetl; el Instituto Nacional de Cancerología; el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias; el Programa Nacional de la Abeja Africana de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, así como el Departamento de Desastres y Contingencias, de la Secretaría de Salud del Gobierno del Distrito Federal.

#### **Antecedentes de la obra**

En 1998, José Antonio Chamizo, entonces director de Divulgación de la Ciencia, de la UNAM, y Mariano García Viveros, coordinador hasta la fecha del grupo Consenso Acción en Educación para la Salud (FUNSALUD-GSK), invitaron

a Elia Arjonilla para elaborar un texto de comunicación de riesgos dirigido a maestros y promotores de salud. La idea surgió del manual que acababa de prepararse por Arjonilla y Cortinas (2000a), para el Instituto Nacional de Ecología, sobre la metodología de la comunicación de riesgos aplicada al manejo de sustancias peligrosas, con énfasis en residuos.

Chamizo y García Viveros consideraron que los principios y la metodología de la comunicación de riesgos bien podían aprovecharse en la escuela, mediante una simple tarea de adaptación del texto. Dicha tarea se convirtió en un proceso de creación de materiales originales, en los que la autora pudo aprovechar su experiencia en la prevención de riesgos, adquirida desde los terremotos de 1985, mediante el contacto directo con niños, adolescentes y adultos, dentro y fuera del ámbito escolar. Quedó plasmada también en esta obra su experiencia en la elaboración de materiales de divulgación científica (Arjonilla, 1992, 1999, 2000b, 2001a, 2001b).

### **Propósitos de la obra**

*Cómo hablar de riesgos* propone reconocer y abordar temas relacionados con el cuidado de la salud, la seguridad y el ambiente con base en el concepto de riesgo.

Se articulan en esta propuesta:

- El conocimiento de peligros o fenómenos naturales potencialmente dañinos y la preparación para hacerles frente (por ejemplo, abejas africanas, sismos o erupciones volcánicas);
- El conocimiento y manejo “ambientalmente razonable” de los residuos y recursos en la escuela como en la vida doméstica (por ejemplo, basura y agua potable); y
- El conocimiento y la reflexión sobre los temas relacionados con los fenómenos biológicos, psicológicos y sociales (como vio-

lencia, sexualidad y consumo de drogas, entre otros).

Es una propuesta que reúne, por medio del hilo conductor del riesgo, los conocimientos habitualmente fragmentados en los programas de clase, para promover la reflexión y la acción en la vida real centradas en la responsabilidad de uno mismo y ante los demás.

### **A propósito del concepto de riesgo y la escuela**

El concepto de riesgo no es nuevo, pero, en general, la educación y la opinión pública han estado fuera de las estructuras de la toma de decisiones relacionadas con el tema.

Los educadores han visto el estudio del riesgo como si estuviera más allá de su dominio profesional y que sólo pudiera ser abordado por una élite de profesionales y técnicos en el gobierno o la academia.

¿Por qué el estudio del riesgo ha sido visto como externo al dominio de las escuelas? La respuesta no es muy clara, pero pueden especularse varias razones, como dice Riechard (1993):

Primera razón: Los líderes educativos no han reconocido la necesidad de la educación sobre riesgo. Advértase que ofrecer información sobre ciertos peligros, en términos generalmente poco significativos para los alumnos, no es educar sobre riesgo.

Tradicionalmente la educación ha jugado un papel reactivo más que proactivo en el establecimiento de las políticas educativas y la evaluación de necesidades en este campo.

Segunda razón: no hay temas conceptuales específicos sobre riesgo para la escuela con los cuales pueda integrarse el currículo escolar. Los maestros interesados en el riesgo sólo encuentran una mezcla heterogénea de conceptos procedentes de diversas disciplinas, basados en sus propios paradigmas, pero ajenos a los de la pedagogía.

## Referencias

Tercera razón: no hay una teoría base que soporte los constructos de la educación sobre riesgo en la educación básica.

Cuarta razón: la jornada escolar está saturada con una gran variedad de materias y cursos; es comprensible que los educadores y los directivos se resistan a cualquier cosa que parezca otro curso más.

Más allá de las reflexiones de Riechard, es de temerse que el resultado de esta falta de presencia y perspectiva pedagógicas en las políticas de prevención del riesgo pueda ser tan desafortunado, como para hacernos llegar a tratar a todos los niños y los adolescentes como usuarios de drogas, y de armas, hasta que se demuestre lo contrario.

La confianza estará ausente en esta perspectiva, entre otras razones, por la limitación para entender y abordar el riesgo. La confianza en el conocimiento científico y social, en las relaciones humanas, en las instituciones, en la educación, se subordinarán a la desconfianza como presupuesto básico.

No es casual, entonces, que José Antonio Chamizo, en el prólogo a la obra que aquí se reseña, mencione que la confianza es el pilar de cualquier civilización, así como la medida de su decadencia, y agrega:

Ante esta punzante y sombría perspectiva el presente texto *Cómo hablar de riesgo*, de Elia Arjonilla, es un soplo de optimismo. Éste apuesta a que la confianza puede construirse en la escuela cuando a los niños y los jóvenes se les incita a pensar racionalmente, a usar y buscar evidencias, escuchar otros puntos de vista, trabajar en equipos, evitar el dogma. Todas éstas son características de una cultura científica, por lo que el presente texto no sólo presenta información científica, sino que invita a procesarla y a usarla para tomar decisiones informadas. Decisiones basadas en la confianza del saber y del saber hacer, ¿qué otra cosa si no es la cultura?

- Arjonilla, E. y Acevedo, M. P. (1992) *Crecer en los tiempos del SIDA*, CONASIDA-SSA-UNICEF. México. Folleto de 28 páginas.
- Arjonilla, E., et al. (1999) *Lo que debemos saber del Popocatépetl*, UNAM, México. Cartel y tríptico.
- Arjonilla, E. y C. Cortinas de Nava (2000a) *Comunicación de riesgos para el manejo de sustancias peligrosas con énfasis en residuos peligrosos*. Instituto Nacional de Ecología, México, SEMARNAP. 112 páginas. Puede consultarse en: [www.ine.gob.mx](http://www.ine.gob.mx)
- Arjonilla, E. y A. Garritz (2000b) El dominio del fuego, *¿Cómo ves?* Vol. 2 núm. 14, enero, 2000, pp. 30-33.
- Arjonilla, E. y F. Pliego (2001a) *Cómo prevenir accidentes con el gas en nuestra casa*. CARITAS Emergencias, AC-Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-INDESOL. Folleto de 15 páginas.
- Arjonilla, E. y F. Pliego (2001b) *Qué hacer en nuestra casa durante un temblor*, CARITAS Emergencias A.C.-Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-INDESOL. Folleto de 23 páginas.
- González Gaudiano, E. (2000) "Los desafíos de la transversalidad en el currículum de la educación básica en México", en *Tópicos de educación ambiental*, vol. 2, núm. 6, pp. 63-69, diciembre.
- Latapí, P. (1999) *La moral regresa a la escuela*. CESU-UNAM/Plaza y Valdés, México.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París, Francia. 109 p. Reeditada por el Correo de la UNESCO, México, 2001.
- Riechrad, D. E. (1993) "Risk literacy: is it the missing link in environmental education?", en: *Journal of Environmental Education*, Vol. 25, núm. 1, otoño, pp. 8-12, Heldref Publications.