

CAPITULO SEPTIMO

Iniciativas en materia de educación sobre riesgos y desastres en América Latina

Para ilustrar la preocupación existente en la actualidad sobre este tema, y visualizar algunas tendencias que predominan en su abordaje, será de utilidad considerar algunos hitos de importancia en el ámbito latinoamericano.

Algunos antecedentes de importancia a nivel regional⁸⁷

A continuación se reseñan algunos acontecimientos relevantes para el desarrollo regional de la educación en prevención de desastres. No se pretende hacer un improbable listado completo, sino tan sólo mostrar el tipo de iniciativas que son materia de reflexión obligada en este campo.

- **La Coordinación Centroamericana de Educación y Cultura (CCEC)**

Ante la desaparición del Consejo Cultural y Educativo de la ODECA, se creó en 1975 la Coordinación Educativa Centroamericana (CEC) como un sistema de trabajo conjunto de los Ministros de Educación de la región. Esta instancia funcionó hasta el año 1982, en que se aprobó el Convenio Constitutivo de la CCEC, cuyos objetivos específicos dieron lugar a dos áreas de trabajo: cultural y educativa. En lo relativo a educación sobre riesgos y desastres, este organismo de integración centroamericana reconoce los siguientes como los problemas más comunes en la región:

- No hay organización ni preparación de la comunidad educativa para responder adecuadamente, antes, durante y después de un desastre.

⁸⁷ Se usarán los términos "regional" para referirse a América Latina, incluyendo en algunos casos los países del Caribe anglófono, y "subregional" para referirse a Centroamérica.

- Existen pocos planes escolares de preparación para emergencias en los centros educativos de la Región.
- Los docentes reciben muy poca formación y capacitación en prevención, preparativos y respuesta para emergencias y desastres.
- Faltan países que hayan integrado en los currícula un eje temático relacionado con riesgos y desastres, que facilite la sistematización de la educación en estos campos.
- Es notable la escasez de equipo y materiales de apoyo para atender las emergencias. A lo poco que existe se le da mal uso.
- Falta voluntad y recursos para implementar metodologías que permitan la elaboración de mapas de amenazas de la comunidad, la escuela y el aula.
- Es común el hacinamiento en las aulas por falta de infraestructura, mala planificación o ambas.
- Existe un escaso mantenimiento y una deficiente supervisión técnica de las construcciones escolares.
- Las edificaciones escolares no reúnen las condiciones básicas de construcción para la seguridad de la población estudiantil y docente. Además, muchas de ellas están situadas en zonas de alto riesgo“

El Plan de Acción de la CCEC establece ocho áreas de trabajo en Educación sobre Riesgos y Desastres: organización, coordinación intra e interinstitucional, cobertura, currículum, capacitación, formación docente, materiales educativos y proyección comunitaria.

- **El Programa de Reducción de Vulnerabilidad del Sector Educativo a los Peligros Naturales**

Este programa se inició en 1992, con varias reuniones regionales. Se trata de una iniciativa conjunta, impulsada por la Unidad de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente (UDSMA) de la OEA, con el apoyo de la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la misma organización y de la Oficina Humanitaria de la Comunidad Europea (ECHO). Se desarrolla en coordinación con la OPS, el Departamento de Asuntos Humanitarios (DHA) y la Secretaría del DIRDN.

Su objetivo es “preparar y ejecutar acciones para reducir los efectos de los desastres naturales en el sector educativo, e identificar elementos de la infraestructura que, debido a probables daños, necesitan contar con medidas de preparación y respuesta en el caso de un evento natural”.

A fines de 1994, se iniciaron actividades piloto en El Salvador y Nicaragua. El programa se extendió a Belice, Costa Rica, Guatemala, Honduras y Panamá en 1995. “Capacita a personal técnico del sector educativo en la elaboración de perfiles de vulnerabilidad, la coordinación de programas nacionales de infraestructura educativa, el fomento de la participación comunitaria para reducir la vulnerabilidad a los peligros naturales y la obtención de apoyo para financiar medidas de mitigación”⁸⁸.

- **La creación de la Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina (La RED)**

Tiene su coordinación regional en la ciudad de Lima y una estructura flexible, organizada en torno a cinco nodos subregionales. Desde su creación en 1992, ha diseñado metodologías educativas para la enseñanza formal y la capacitación en el ámbito local. Para el año 1999 ha sido convocada la pri-

⁸⁸ Centro Regional de Información sobre Desastres para América Latina y El Caribe. *Biblio-Des* Nº 24 (1997).

mera promoción de su Programa Latinoamericano de Estudios de Postgrado en Desastres y Gestión de Riesgos, que realizará en conjunto con la FLACSO. Con sus investigaciones transnacionales y publicaciones ha entregado importantes contribuciones teórico-conceptuales, guiadas por una perspectiva totalizadora que implica la superación crítica del fisicalismo dominante en materia de desastres.

- **La campaña anual 1993 del DIRDN**

Junto con la OPS y la OEA, el DIRDN concentró su campaña anual de 1993 sobre el tema "Prevención de desastres en escuelas y hospitales". Los resultados evaluativos de esta acción, que pueden consultarse en las publicaciones del Decenio, revisten especial interés para fines de planeamiento curricular.

- **La Declaración de Miami sobre la Reducción de Desastres y el Desarrollo Sostenible**

Del 30 de setiembre al 2 de octubre de 1996 se llevó a cabo en Miami, Florida, el primer Congreso Hemisférico sobre Reducción de Desastres y Desarrollo Sostenible, en el cual participaron más de 200 delegados procedentes de Norte, Sur y Centroamérica y del Caribe. El Punto X del Plan Estratégico de Acción acordado se titula "La Educación y la Capacitación para la Reducción de Desastres", y alude a la capacitación de profesionales y técnicos, de gobiernos locales y de los integrantes de diversas organizaciones. Agrega una consideración importante, aplicable de manera general a la educación:

"La capacitación debería tener un carácter interdisciplinario, incorporar términos y definiciones comunes y estar basada tanto en experiencias prácticas como en conocimientos teóricos y en investigaciones rigurosas"

En el Punto VII se recomienda “promover la educación pública como un instrumento fundamental para incorporar la información sobre las amenazas, los riesgos y las vulnerabilidades en las operaciones del mercado de terrenos y vivienda”.

• **La conformación de la Asociación Iberoamericana de Organismos de Protección y Defensa Civil**

Refrendada por los Jefes de Estado de 21 países mediante la Declaración de Viña del Mar (noviembre de 1996). Este referente internacional no resalta explícitamente el papel de la educación formal primaria y secundaria, aunque sí la voluntad de “promover la participación académica y científica activa en el desarrollo de la protección civil”, por lo que puede añadir un valioso espacio para iniciativas educacionales en la materia.

• **La promoción y ejecución de Planes Escolares para Emergencias**

En años recientes se han puesto en marcha varios proyectos de esta naturaleza. Nos detendremos brevemente, a manera de ejemplo, en el Plan de Seguridad Escolar conocido como DEYSE⁸⁹, diseñado en Chile por la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior (ONEMI). Sus objetivos son los siguientes:

- a) Desarrollar una actitud de autoprotección en la población más permeable: niños y adolescentes.
- b) Convertir a la Unidad Educativa en modelo de gestión en protección civil ante la comunidad en general.

⁸⁹ La Operación DEYSE se inició hace más de tres décadas. El Plan de Seguridad Escolar es una renovación amplia de dicha Operación.

Para lo cual se plantea dos líneas estratégicas:

1. Incentivar la incorporación de la temática de la seguridad y la protección civil en los objetivos transversales de la educación chilena.
2. Sensibilizar a los distintos estamentos de la comunidad escolar para asumir responsabilidades concretas frente a la seguridad y la protección civil, sustentada en los principios de ayuda mutua y uso escalonado de recursos.

La estructuración del Plan DEYSE en cada unidad educativa se realiza en dos etapas:

1. Conformación de un Comité de Seguridad Escolar, integrado por representantes de los alumnos, profesores, padres y apoderados y relacionado con organismos de respuesta primaria como bomberos, policía militarizada, salud y otros de acuerdo a la realidad local.
2. Desarrollo de un plan de trabajo utilizando la metodología "AIDEP":
Análisis de la realidad comunitaria
Investigación microzonificada de riesgos y recursos de la unidad educativa y su entorno inmediato.
Discusión participativa para determinar amenazas y establecer actividades prioritarias.
Elaboración de un mapa o plano para la localización de las actividades.
Plan de Seguridad Escolar

En otros países - entre otros Colombia, Venezuela, Perú y Costa Rica - se desarrollan proyectos afines que, a juicio de Manuel A. Ramírez,⁹⁰ "no solo han logrado capacitar al personal y a los estudiantes sobre cómo actuar en casos de emergencia en su centro educativo, sino que han permitido, producto de sus resultados, interesar a los docentes a pensar en metas más ambiciosas

⁹⁰ Ramírez, Manuel: Hacia una nueva cultura sobre los desastres en América (1997). Biblio-Des. Nº 24.

en el área formativa y a sensibilizar a autoridades de instituciones gubernamentales y ONGs. Les resulta atractivo y gratificante observar como, por medio de estos programas, los alumnos son capaces de desalojar en orden y en pocos minutos, las instalaciones educativas donde laboran y estudian”.

Estos proyectos contienen importantes potencialidades de avance, que se cumplirán en la medida de que consigan superar los sesgos “emergencistas” que contienen y consoliden la formación de esa conciencia de riesgo que visualizan, por ahora tenuemente, en su propia formulación.

El caso de Costa Rica

La educación ambiental ha recibido una atención significativa en el país. Entre 1980 y 1982 se desarrolló, en el marco del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) un proyecto piloto de educación ambiental para zonas tropicales húmedas. Este último año se diseñó una estrategia para el desarrollo sostenible que implicaba al Ministerio de Educación Pública (MEP), lo que condujo a la inclusión de nuevos temas en el programa de ciencias naturales.

En 1983, se establecieron las orientaciones básicas para el Programa de Educación Ambiental del MEP, iniciativa en la cual cooperan otros ministerios y algunas universidades. En 1988 se crea la Comisión Nacional de Educación Ambiental y en 1990 aparece el concepto de educación ecológica “de tipo cartesiano, antropocéntrico, con una visión global y compartimentada de la realidad” (Tello y Pardo, 1997). Este mismo año, se incluyen en la Constitución Política aspectos ligados a la conservación del medio ambiente. Un año después, la Ley 7235 dispone que la protección del ambiente sea un tema obligatorio en la enseñanza primaria y media.

En 1994, se crea la Gerencia de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (GEA) dentro del MEP. La misión de esta dependencia incluye la integración del concepto de sustentabilidad en todas las materias del currículo, mediante campañas de difusión, programas de capacitación, revisión y adecuación curricular y educación a la población.

La EA forma parte de los programas de estudio de tercer ciclo y educación diversificada, especialmente en las materias de Ciencias, Estudios Sociales y Biología.

Hay que consignar también el importante papel desempeñado por numerosas ONG's y organismos internacionales que trabajan en EA.

En lo más directamente concerniente a la prevención de desastres, el Plan Nacional de Emergencia⁹¹ resaltó la responsabilidad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en este ámbito.

En este marco legal, se puso en marcha el denominado Programa Educativo para Emergencias (PEEMEP), con la finalidad de formar individuos "capaces de responder en forma adecuada ante un desastre", conscientes acerca de "la importancia de preservar y armonizar con la naturaleza como el medio más importante para prevenir desastres" y capacitados para "participar en forma responsable y comprometida en las acciones de rehabilitación y reconstrucción".

En 1997, como parte del PEEMEP, se presenta en calidad de "componente de adecuación curricular", una propuesta sobre Organización Escolar para los Desastres, que aporta diversas instrucciones para elaborar planes de

⁹¹ Creado por Decreto Ejecutivo N.º 22383, agosto de 1993.

preparación y evacuación, y procedimientos para el manejo de situaciones postraumáticas. En su Introducción dice:

"El sistema educativo tiene el compromiso de formar individuos capaces de preservar el medio ambiente, prevenir o enfrentar circunstancias adversas como los desastres, considerando sobre todo, que nuestro país está expuesto a amenazas por fallas geológicas, erupciones volcánicas, inundaciones y deslizamientos. El propósito de la organización escolar para desastres es preparar a la comunidad educativa de manera que docentes, estudiantes y padres de familia estén preparados para enfrentar en forma adecuada una situación de desastre y, en última instancia, que desarrollen una nueva conducta ante los desastres, que los comprometa y posibilite para la toma de decisiones pertinentes, antes, durante y después de un desastre. Pretende, además, la implementación de medidas orientadas a la reducción de la vulnerabilidad del centro educativo, permitiéndoles mayores posibilidades de éxito frente a una emergencia o desastre".

Asimismo, se han elaborado numerosos panfletos, dirigidos al estudiantado, que hacen referencia a las medidas a tomar ante fenómenos naturales específicos y para la protección de ríos y otros recursos naturales.

En lo que concierne a planes de estudio, el tema de los desastres ha sido incluido específicamente dentro de los programas de dos asignaturas: "Estudios Sociales" y "Ciencias Naturales" en 7º año, es decir, el primero a nivel secundario.

En el programa de Estudios Sociales se lee el propósito de contribuir a "formar individuos capaces de convivir en forma equilibrada con su medio

social y natural, que puedan usar de manera eficiente los insumos y diseñar procesos de desarrollo en armonía con la naturaleza, para que tengan capacidad de consumir y producir en forma racional e inteligente". Como objetivos específicos, se espera que los estudiantes logren:

- Identificar el origen de los desastres naturales, para aplicar las diversas acciones de prevención y mitigación en caso de una situación de emergencia.
- Reconocer que en Costa Rica hay una alta incidencia de desastres naturales y la importancia de prepararse para enfrentarlos.
- Tomar conciencia acerca de la relación ser humano-ambiente y de los conflictos que se suscitan en ella cuando no hay respeto ni solidaridad.
- Desarrollar su capacidad para convivir con el medio social y natural, contribuyendo al desarrollo sostenible.
- Reconocer el carácter finito de los medios y la necesidad de utilizarlos racionalmente.

Entre los contenidos más próximos a la problemática que nos ocupa, cabe mencionar los aspectos relacionados con el clima, sus factores modificadores y sus variaciones en el territorio costarricense. En el tercer trimestre se profundiza en conceptos tales como: a) desastre; b) tipos de desastre: tónicos, meteorológicos, topográficos, antrópicos; c) la prevención de desastres; d) el ciclo de un desastre y acciones correspondientes.

En el plano metodológico, se recurre al análisis de los desastres de mayor incidencia en el país y de ciertos resultados de la acción humana en procesos

como la degradación de los suelos, la contaminación ambiental y los desastres. Se apela también a las experiencias de estudiantes que han vivido algún tipo de desastre y se comparan las acciones tomadas en ese momento con las recomendadas por la Comisión Nacional de Emergencia. Se efectúan debates, mesas redondas y foros sobre el quehacer de diversas instituciones nacionales.

Dentro del programa de Ciencias Naturales, se le da mayor atención al tema del desarrollo sostenible, los factores que alteran el equilibrio ecológico, las consecuencias de la degradación de los recursos, las políticas estatales en la materia y se incluye información sobre los parques nacionales y las reservas forestales.

Es importante comentar, que los programas de formación para los profesores de las dos materias mencionadas, en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, no incluyen actualmente el tema de los desastres.

Expertos consultados piensan que los más importantes logros del PEEMEP han sido, aparte de su propia inserción dentro de la estructura del Ministerio, la incorporación del tema de los desastres en los programas de estudio, la elaboración y edición de materiales de apoyo educativo y la capacitación de docentes y directores⁹² a lo largo del país. En este último aspecto, los responsables del Programa estiman que las labores de capacitación han tenido una insuficiente cobertura y se están estudiando opciones locales para ampliarla. Durante el año 1997, se ha puesto en marcha la descentralización del PEEMEP, se ha buscado el apoyo de las entidades locales relacionadas con

⁹² Con el apoyo de OFPA/AID, se estructuró un curso para este efecto

emergencias y desastres y se inició un proyecto piloto con el cual se pretende lograr una cobertura total de capacitación en cinco regiones educativas del país.

La Gerencia de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, ha fortalecido su quehacer en investigación y en la puesta en marcha de programas y proyectos educativos en torno al tema del medio ambiente y su conservación. En este marco, el tema de los desastres es abordado principalmente desde la perspectiva de la atención, preparación y organización institucional.

En un plano general, que seguramente afecta otras decisiones en el planeamiento educacional, el concepto de curriculum es restrictivamente manejado como sinónimo de plan de estudios, descuidándose otras de sus dimensiones constitutivas, esenciales para comprender el papel de la educación en el enfrentamiento socialmente organizado de la problemática en referencia.

Más específicamente, la relación entre educación y prevención de desastres queda depositada casi exclusivamente en dos puntos: la entrega de información sobre amenazas (principalmente sobre las naturales y socionaturales) y los denominados planes institucionales de emergencia o planes de emergencia escolar.

Reduccionismo que genera consecuencias cognoscitivas, axiológicas y prácticas que ya son preocupantes y podrían serlo más en tanto se consoliden como lineamientos doctrinales en el quehacer educativo. Principalmente:

- a) Un modo fragmentario de entender los desastres, según el cual éstos no serían más que "amenazas realizadas", invisibiliza sus cualidades definitorias como procesos socio-económicos, políticos y culturales complejos.

- b) El predominio de propuestas prácticas circunscritas al entrenamiento para responder ante situaciones de emergencia obstaculiza la comprensión de la variedad de factores que se interrelacionan para producir la vulnerabilidad de sujetos individuales y colectivos concretos.
- c) La posibilidad de enfrentar la problemática del riesgo con una concepción comunitaria y, consecuentemente, de cultivar a plenitud las posibilidades que la comunidad educativa ofrece como sujeto colectivo, resulta empobrecida al concebirse el establecimiento escolar como un ámbito físico en que se concentran condiciones peligrosas específicas y una población con especiales necesidades de entrenamiento, pero rara vez como un espacio institucional en que co-participan diferentes actores sociales (estudiantes, familiares, docentes).

En resumen, las propuestas educativas actuales favorecen una interpretación fragmentaria sobre los desastres, que a su vez distorsiona el significado y alcances de su prevención. Se privilegia una de las dimensiones prácticas del problema – la respuesta ante situaciones de emergencia – y se pierde de vista el imperativo de desarrollar acciones sociales integrales al respecto. Así, resulta imperativo abrir un nuevo enfoque educativo sobre los desastres.

CAPITULO OCTAVO

Consulta participativa realizada en Costa Rica: breve sistematización

Teniendo en cuenta la posibilidad de que se realicen consultas participativas o actividades de capacitación similares en otros cantones de Costa Rica, y para ampliar los alcances que este estudio pueda tener dentro y fuera del país, se ha optado por presentar una corta sistematización de la investigación empírica realizada en los cantones de Puriscal y Pérez Zeledón, en lugar de un informe con pormenores de interés puramente local.

1. Esquema general de desarrollo

Se definió una estrategia metodológica básicamente orientada a recuperar, mediante una consulta participativa, la perspectiva de los protagonistas del problema abordado (véase “población copartípe”).

En el caso de los educadores, se definieron tres etapas de trabajo: a) inducción y sensibilización → b) capacitación → c) síntesis y ordenamiento de propuestas.

Con los estudiantes se trabajó con un esquema similar en algunos aspectos, pero se procuró adaptar la metodología empleada a sus intereses, prácticas sociales y modalidades de organización. Incluso se seleccionaron jóvenes universitarios como facilitadores, a fin de evitar que las diferencias de edad pudieran afectar la comunicación con estos participantes.

En todo momento se propició una programación autogestionaria, prestándose cuidadosa atención a los criterios y sugerencias aportados por sus dirigentes. A la larga, esta opción permitió la realización de algunas actividades, pero también tuvo arrojó un saldo negativo al fracasar otras actividades en que probablemente se confió demasiado en la iniciativa y compromiso estudiantil.

Se resolvió trabajar en los cantones⁹³ de Pérez Zeledón y Puriscal, bajo la suposición de que en ellos habría una mayor interés relativo en los problemas relacionados con riesgos de desastre, debido a la acumulación de situaciones de desastre que se ha producido en ellos durante los últimos años. Además, UNICEF desarrolla diversas actividades de cooperación en la zona.

2. Población copartícipe:

En cada cantón se trabajó con grupos representativos formados por:

- a) Profesores de enseñanza secundaria
- b) Maestros de enseñanza primaria⁹⁴
- c) Dirigentes estudiantiles de secundaria
- d) Niños y niñas de escuelas primarias (sólo en el cantón de Pérez Zeledón)

Los educadores participantes, 88 en total, fueron seleccionados por las respectivas Direcciones Regionales de Educación. En el caso de los profesores, se dio preferencia a aquellos que imparten asignaturas de ciencias y estudios sociales⁹⁵.

⁹³ En la estructura jurídico-administrativa costarricense, los municipios son denominados cantones. Actualmente hay 81.

⁹⁴ En Costa Rica se acostumbra llamar "profesores" a los educadores de secundaria y niveles superiores, y maestros a los de primaria.

⁹⁵ En Anexo, y a manera de reconocimiento, se incluyen las listas de participación correspondientes.

Los dirigentes estudiantiles no requirieron selección, por encontrarse en el ejercicio de sus funciones. Los escolares de primaria participaron como grupos de clase en las escuelas cooperantes. En cifras globales, se contó con la participación de 184 estudiantes en ambos cantones.

3. Actividades realizadas: El siguiente cuadro resume las actividades de terreno realizadas en cada cantón:

Cuadro N° 6: Resumen general de actividades realizadas				
Cantón de Pérez Zeledón			Cantón de Puriscal	
Profesores	Maestros	Estudiantes	Profesores	Estudiantes
Taller de inducción	Taller de inducción y capacitación	Taller de dirigentes	Taller de inducción (incluyó maestros)	Reunión preparatoria con dirigentes
Taller de capacitación		5 Encuentros estudiantiles	Taller de capacitación	Taller de dirigentes
Taller de síntesis y administración de cuestionario		3 Talleres infantiles	Taller de síntesis y administración de cuestionario	5 Encuentros estudiantiles

Descripción de actividades realizadas con educadores:

- **Taller de inducción** (8 horas): Primera actividad de diálogo, destinada a fomentar el interés de los educadores en el tema en general y en el proyecto en particular. En términos generales, se exploró su interés por el tema y la valoración que hacen acerca de las

posibilidades de mejorar su desempeño docente, considerando su propia capacitación y otras condiciones de trabajo.

- **Taller de capacitación (16 horas):** Los educadores que ya habían participado en el taller de inducción fueron invitados a este segundo taller⁹⁶, que se destinó al estudio y discusión de conceptos básicos en gestión del riesgo. Se contó con la colaboración de dos docentes expertos en el tema. Al finalizar cada taller, los participantes se comprometieron a reflexionar sobre los puntos tratados y a sostener conversaciones con colegas suyos sobre el particular.

En el caso de los maestros, su participación varió de un cantón a otro por razones administrativas. En uno de los cantones se efectuó un taller de inducción y capacitación sólo para ellos, en el otro, participó una representación de la primaria en los talleres programados para los profesores de secundaria.

En estos talleres se siguió el siguiente esquema temático:

Primer día:

- Objetivos del Taller
- Presentación de los participantes. Dinámica para recolección de expectativas
- Dinámica del “tanque de agua”. Discusión
- Visión de sistemas y enfoque de procesos
- Micro-conferencia: “El Universo sostenible” (con apoyo de diapositivas)

⁹⁶ Excepto en el caso de los maestros de Pérez Zeledón, en que se integró este taller con el de inducción.

- **Conceptos básicos derivados:** desarrollo sostenible, gestión de sostenibilidad, servicios ambientales, eficiencia y rentabilidad ambiental, el caos como forma de orden
- Diálogo sobre sostenibilidad
- Evaluación del día: ¿qué se lleva cada uno para su casa?

Segundo día:

- Amenaza, vulnerabilidad, riesgo de desastre
- Dinámica de la telaraña
- Actores sociales, escenarios de riesgo, conflicto de imaginarios, conflicto de prioridades
- Reflexiones sobre educación
- Trabajo en grupos
- Evaluación de resultados y expectativas
- Discusión grupal sobre posibles acciones a seguir

Taller de síntesis (8 horas): En este taller se llevó a cabo el análisis integrador de la experiencia y, mediante un cuestionario específicamente construido, se recogieron de manera más sistemática las opiniones y propuestas de los educadores participantes.

Resultados obtenidos mediante las actividades con los educadores

Desde un punto de vista micropolítico, es importante consignar distintos factores que obstaculizan la participación de los educadores en actividades de

este tipo. Algunos de esos factores son de carácter general, y tienen que ver con ciertas condiciones deficitarias de trabajo que los afectan, especialmente *bajos salarios, sobrecarga horaria, grupos muy grandes de estudiantes y rutas promocionales poco dinámicas en su carrera ocupacional.*

Esto les hace ver con recelo toda propuesta o iniciativa que sugiera un incremento de sus labores docentes en ausencia de nuevos incentivos.

A lo largo de los talleres se produjo un proceso actitudinal y cognoscitivo muy interesante, en el cual es posible identificar, como tendencia general, tres momentos:

En un primer momento, resaltó una percepción mayoritariamente prejuiciada en cuanto a la temática de los desastres. A priori, manifestaron que la consideraban reiterativa, carente de aspectos novedosos. Para muchos de ellos, *su estudio representaba una pérdida de tiempo*, y expresaron francamente que no hubieran aceptado tomar parte en los talleres de no mediar una convocatoria por parte de las direcciones regionales, que ejercen la superioridad jerárquica en cada cantón.

La mayor parte de los asistentes llegó con una visión “emergencista” acerca de los desastres y esperaba recibir indicaciones acerca de cómo proceder en las escuelas ante situaciones de emergencia (primeros auxilios, evacuaciones, alertas).

El segundo momento estuvo marcado por una súbita apertura conceptual, favorecida por el estilo ameno, participativo y dinámico que se le imprimió a los talleres. Resaltaron cuán motivante les resultaba comprender que su vi-

sión acerca de los riesgos y desastres adolecía de importantes limitaciones. Esta apertura permitió abordar varias ideas claves. Entre otras, las siguientes:

- Los desastres no son naturales.
- Los desastres son problemas no resueltos del desarrollo, mantienen una estrecha relación con la problemática ambiental y constituyen un factor importante en el debate y búsqueda de las sostenibilidad en los modelos de desarrollo.
- Los riesgos de desastre se articulan como sistemas o procesos complejos, que requieren un tratamiento integral e interdisciplinario.
- Las emergencias son solamente una etapa del proceso del desastre.

Una y otra vez expresaron que la perspectiva totalizadora con que se trabajó les abría una interpretación rica e innovadora, que podrían incorporar a su trabajo docente, contrastándola con la rigidez de los programas educativos en vigor. Más aún, varios participantes resaltaron el carácter superable de este obstáculo, en la medida de que cada educador adquiriera una certeza con respecto a las innovaciones curriculares que son necesarias.

El tercer momento, particularmente significativo, se produjo a la hora de intentar conclusiones y sugerencias. Tanto en el diálogo como en el análisis del cuestionario de síntesis se pudo apreciar el resurgimiento de conceptos propios de una interpretación reduccionista. Dos conjeturas pueden plantearse al respecto: a) La tesitura físico-naturalista y “emergencista” de sus ideas sobre el tema, reproducida por una larga inercia conceptual, se encuentra demasiado arraigada como para ser modificada en cortos períodos de reflexión; b) Ciertos términos han pasado a convertirse en lugares comunes en el léxico docente, y por lo mismo se emplean sin mayor rigurosidad conceptual. Por ejemplo, como se comentara anteriormente, es posible que sigan diciendo “desastres naturales” por hábito social, sin que ello implique

verdaderamente una interpretación físico-naturalista al respecto. El punto requiere de una investigación más cuidadosa, pero de momento nos parece más verosímil la primera hipótesis.

En un intento por mejorar la información obtenida sobre las expectativas de los educadores, se les pidió responder a un cuestionario sencillo. Aunque la representatividad de la muestra no es suficiente, las respuestas recogidas tienden a confirmar el arraigado predominio de una concepción físico-naturalista sobre los desastres. Los docentes están de acuerdo en cuanto a la necesidad de obtener más capacitación en la materia y en general no manifiestan inconvenientes o dificultades para ello.

En lo relativo al plan de estudios, no existe consenso en cuanto a la creación de una asignatura de educación ambiental. Se ve como más pertinente y útil la creación de una asignatura o eje temático transversal sobre los riesgos de desastre y, más ampliamente, imprimirle continuidad (actualmente hay muchos saltos, buena estructuración y objetivos prácticos a esta dimensión del programa).

En general, están claros en cuanto a que esta dimensión debe arrancar en la primaria, con las actividades y métodos apropiados, y entroncarse en una línea de continuidad con su tratamiento en la secundaria.

En el momento de que se trató la posibilidad de “ampliar” los contenidos de Estudios Sociales y Ciencias para dar mejor cabida a los aspectos relacionados con los riesgos de desastre, muchos docentes manifestaron su desacuerdo, por considerar que estas materias están “sobrecargadas”. El punto es

muy interesante, porque plantea un reto: mostrar con buenos argumentos que en este caso ampliar no es sumar, sino cambiar de perspectiva con apego a objetivos más integradores, y por supuesto convencer de ello a los propios docentes.

Existe consenso en cuanto a que el fortalecimiento de la organización comunal es también misión de la escuela, pero, con base en la misma preocupación por las medidas que puedan acarrear determinados recargos en su trabajo y para los estudiantes, algunos profesores consideraron muy poco viable que se les pidiera “trabajar en comunidad”. Este punto requiere también un análisis más detenido: descontando el hecho de que los educadores rurales tienen normalmente una significativa presencia en sus comunidades, se trata de reforzar su papel en sus propias “comunidades educativas” y no necesariamente en actividades extramuros, lo cual implica evaluar y modificar los factores que pueden obstaculizar esta posibilidad.

Descripción de actividades realizadas con estudiantes

Todas las actividades estudiantiles fueron facilitadas por egresados de la carrera de Psicología, que ya habían tomado parte en experiencias de trabajo comunitario. Se realizó con ellos un microtaller preliminar, destinado a programar las actividades correspondientes y a uniformar conceptos.

Encuentros estudiantiles:

Objetivos específicos:

- a) Dar a conocer los conceptos básicos sobre Gestión del Riesgo.

- b) Conocer la percepción de los y las estudiantes sobre su papel actual y posible en Gestión del Riesgo.
- c) Obtener propuestas sobre el papel que pueden jugar en Gestión del Riesgo dentro de la comunidad educativa.

Cuadro N°9 : Relación actividades-objetivos específicos en los talleres estudiantiles		
Actividades	Objetivos	Duración aprox.
"Ensalada de frutas"	"Romper el hielo" y amenizar la presentación de los participantes	15 min.
"¿Qué sabemos sobre Desastres?" (Lluvia de ideas)	Conocer el manejo teórico conceptual de participantes sobre el tema.	40 min.
La reparación del servicio sanitario (Sociodrama)	Aclarar conceptos básicos en Gestión del Riesgo.	45 min.
"Qué nos enseñan sobre desastres y cómo se enseña?" (Sociodrama)	Conocer la perspectiva de los estudiantes sobre tratamiento del tema en el aula (contenidos y métodos)	45 min.
¿Y nosotros...qué? (Imaginario dirigido)	Introducir el concepto de actores sociales.	45 min.
Como actores sociales en la comunidad educativa (Imaginario dirigido)	Imaginarse como actores sociales en la comunidad educativa	45 min.
Generación de propuestas	Obtener propuestas sobre papel social posible de los estudiantes	45 min.

Talleres infantiles: Considerando que la educación ambiental comienza en Costa Rica en la enseñanza primaria, se consideró necesario indagar acerca de la percepción que los escolares de este nivel tienen acerca de los problemas de degradación ambiental y la protección del ambiente. Con este propósito se programaron tres talleres dirigidos a escolares de 6° grado (12 a

13 años de edad). En una de las escuelas participaron también niños y niñas de 5° grado.

Apreciaciones de los facilitadores

Sobre la metodología utilizada: Fue bien recibida por los estudiantes, por cuanto posibilita establecer formas de comunicación, discusión y análisis diferentes de las que regularmente se utilizan en el aula. En la evaluación hecha al finalizar las sesiones, la técnica utilizada fue calificada como “muy buena”, sobre todo porque entretenía y permitía la participar y generar de ideas.

La disposición a participar se mantuvo constante en todos los niveles. Aunque la edad de los participantes fue un factor importante en el manejo y facilitación de algunas de las actividades, no fue necesario hacer adecuaciones metodológicas importantes por este motivo.

Sobre el manejo conceptual del tema: Los estudiantes de los niveles inferiores (séptimo y octavo) no evidenciaron dificultades en cuanto a la interiorización y apropiación de los términos, pero se mostraron menos propositivos. En contraste, los estudiantes más avanzados (décimo y undécimo), manifestaron un menor interés por lo conceptual, en la creencia que verían de nuevo temas ya tratados en el aula, pero se mostraron más críticos y propositivos que sus compañeros menores.

En todos los niveles y en ambas zonas, se encontró que los estudiantes manejan una interpretación físico-naturalista de los desastres, concordante con el enfoque curricular oficial. Este modo de pensar se encuentra más sólidamente establecido en los niveles superiores, por su reiteración en el aula y por el empleo de métodos de evaluación que fomentan la memorización acrítica. Se produce de este modo una “convergencia cognoscitiva” entre educadores y estudiantes. Sin embargo, tal como se constató en el caso de los profesores, se producen promisorios momentos de apertura crítica y algunos puntos de vista, aún cuando son minoritarios o aislados, muestran una visión alternativa a la que se promueve en el sistema educativo formal.

Críticas de los estudiantes con respecto al tratamiento didáctico del tema: En términos generales, las técnicas implementadas por el personal docente son consideradas aburridas, excesivamente expositivas, y “poco prácticas”. Se ve mucha materia en poco tiempo, lo que impide profundizar en ella. Los estudiantes piensan mayoritariamente que sus profesores tienen un escaso manejo del tema y que por limitaciones de tiempo no pueden considerar las propuestas de cambio que ellos les hacen.

El procedimiento inductivo que los profesores usan, tratando de utilizar experiencias vividas por los estudiantes, no parece dar el resultado esperado.

Propuestas de los estudiantes: Fueron numerosas y se relacionaron principalmente con la metodología de enseñanza. Sugieren que:

- Se utilice material más interesante: videos, fotos, libros instructivos y otros
- Las clases se realicen de manera más dinámica y participativa

- Se visiten lugares que han sido azotados por un fenómeno natural para observar y entrevistar a los pobladores sobre su experiencia.
- Se cree una materia específica sobre el tema
- Se realicen simulacros
- Las clases sean espacios para la creación de conciencia sobre las condiciones del lugar donde se habita y la importancia de prevenir
- Se introduzcan los conceptos de vulnerabilidad, amenaza y riesgo
- Se pongan en práctica planes de emergencia institucional
- Se apliquen prácticamente los conocimientos adquiridos en las clases
- Los contenidos y la forma de dar los conocimientos tengan más relación con lo cotidiano. Investigar sobre situaciones de desastre vividas y evaluar qué medidas se tomaron y cuales faltaron para minimizar el riesgo
- Se cree conciencia en las aulas acerca de lo que cada estudiante es capaz de hacer en prevención
- Se forme un comité docente-estudiantil en el tema para que éste se mantenga vigente durante todo el año
- Se realicen actividades extra curriculares como clubes ecológicos, clubes de prevención que también involucren a escuelas y colegios
- Se dediquen espacios como asambleas de escuela y colegio para hablar del tema
- Se brinde capacitación a los profesores sobre el tema
- Se use la historia de las comunidades como enseñanza
- Se invite a expertos en el tema
- Se haga de la prevención un motivo nacional

Percepción de su propio papel: En el aspecto micropolítico, los jóvenes participantes se sienten excluidos por los adultos, que no se toman en cuenta sus opiniones y capacidades. Al preguntárseles acerca de sus experiencias en situaciones anteriores de desastre, consideran que su papel ha sido más bien pasivo, limitado a la observación y eventualmente a tareas menores. Piensan que sus apreciaciones serían ignoradas y desvalorizadas si intentaran tomar parte en tareas comunitarias de gestión del riesgo.

No obstante, mantienen una visión optimista y una autovaloración positiva en cuanto a lo que podrían llegar a hacer si las condiciones reales lo permitieran. Piensan que podrían realizar numerosas iniciativas o tareas si esas condiciones se dieran y contaran con la capacitación necesaria. A continuación, se presenta una clasificación temática de las inquietudes comunicadas por los estudiantes (sin que le fueran sugeridas):

Actividades educativas
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer charlas a compañeros y profesores sobre el tema • Compartir los conocimientos y la conciencia adquiridos con familiares, vecinos y amigos
Actividades de preparación
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las amenazas en comunidades y escuelas • Organizar grupos de apoyo • Elaborar planes de emergencia • Solicitar que se inspeccione la infraestructura de la institución y comunidades. Organizar simulacros • Prepararse física y psicológicamente
Actividades de comunicación y difusión
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar campañas de prevención • Escribir artículos sobre el tema en los periódicos locales y colegiales • Confeccionar afiches y carteles para colocarlos en todo el cantón dando a conocer la visión de los desastres aprendida • Realizar actividades en parques y plazas públicas • Invitar a expertos en el tema, a colaborar con las comunidades y las instituciones educativas • Visitar otros centros educativos
Actividades de reconstrucción/rehabilitación
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a reconstruir física y materialmente las áreas afectadas
Actividades de gestión dentro del sistema educacional
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer ver a las autoridades educacionales la necesidad y la importancia de realizar un cambio de enfoque sobre el tema
Actividades de desarrollo comunitario
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la integración de las comunidades
Otras
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar la naturaleza

Es interesante hacer notar la generosa disposición que los participantes manifiestan, en cuanto a colaborar en asuntos de interés social. Esto es usual en las colectividades juveniles formadas en los establecimientos educativos. Pero también es importante analizar sus ideas acerca de su potencial solidario, que ponen de manifiesto una concepción bastante amplia de la gestión del riesgo, que probablemente desborda los límites trazados por los contenidos formales de enseñanza.

Para interpretar esta contradicción - sentimiento de ser excluidos vs. disposición a colaborar - es necesario remitirse a algunos rasgos típicos de la psicología adolescente. Ante la amplitud del tema, limitémonos a recordar que la construcción de la identidad es el más importante de esos rasgos. Para el adolescente, la construcción del "sí mismo" pasa por un proceso de autorreconocimiento colectivo, que se teje mediante representaciones y prácticas (gustos, modas, estilos de comunicación, etc.) que suelen traspasar las barreras puestas por las diferencias de clase, y que se complementan con un rechazo muchas veces intenso ante el "mundo adulto". No atrapados todavía por las obligaciones y pautas sociales de ese mundo, al menos no plenamente, tienen ante sí múltiples opciones para la construcción colectiva de su identidad, que incluyen una gama diversa de posibilidades, desde el pandillerismo hasta la protección del medio ambiente o las prácticas políticas. Desde luego que estas opciones no se presentan de igual manera para todos: hay muchas maneras de ser joven.

En la problemática que nos ocupa, estos rasgos típicos de la adolescencia se manifiestan en su esencia contradictoria: serán participativos y generosos ante los retos planteados por los desastres. Reconocerán sin mayores dificultades su papel posible y las responsabilidades que les tocan. Pero con igual facilidad amplificarán los atributos negativos que adjudican al mensaje por proceder de figuras adultas dotados de una especial autoridad: los educadores.

CAPITULO NOVENO

Propuesta básica para un cambio curricular en la materia

A continuación se presenta un conjunto inacabado de ideas, relativas a una posible estrategia de análisis y cambio curricular, aplicable al sistema educativo costarricense y eventualmente a otros con una programación semejante. Recurriremos nuevamente a la clasificación de componentes curriculares elaborada por la investigadora costarricense Alicia Gurdíán.

1. A nivel de los componentes generadores

Definición aplicada	Alcance específico
Fundamentan y dan consistencia al curriculum, en la dimensión particular que nos interesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos: Papel de la educación en la prevención de desastres. • Imagen objetivo: Estudiantes que han asimilado una conciencia de riesgo y una disposición solidaria a contribuir en la prevención de desastres.

i) Propósito: Fortalecer los fundamentos de la educación preventiva y revalorizar el papel de los estudiantes, docentes y padres de familia en su desarrollo.

ii) Actividades sugeridas:

- Realización periódica, bianual por ejemplo, de seminarios nacionales

sobre educación preventiva, con representantes de docentes y estudiantes de todas las regiones del sistema educativo nacional. Para ampliar los alcances de estos eventos, sería conveniente realizar campañas nacionales de prensa en torno a su agenda.

- Preparación de un texto breve, para uso docente, en que se defina un perfil formativo óptimo para el estudiante de enseñanza primaria y media en lo que respecta a conciencia ecológica y preventiva, diferenciando algunas etapas evolutivas desde el punto de vista psicopedagógico. Este folleto serviría como documento de trabajo para la actividad que a continuación se indica y para otros fines.

iii) Resultados esperables a corto plazo:

- Mejoramiento de la información y motivación de docentes y estudiantes sobre sus responsabilidades sociales en materia de prevención de desastres.
- Progresos básicos en el tratamiento conceptual del tema.
- Sensibilización de la ciudadanía ante la importancia y necesidad de la educación preventiva.

2. A nivel del componente estructural

Definición aplicada	Alcance específico
Plan de estudios de la enseñanza media costarricense, con sus correspondientes unidades (cursos, módulos, etc.) y en su relación con el objeto educativo que nos ocupa.	Cambios en su estructura de objetivos y contenidos, vertebrados por un eje temático transversal sobre riesgos de desastre.

- **Consideraciones generales**

En Costa Rica, el tratamiento más o menos directo de la prevención de desastres se produce en VII y XI año, es decir, al inicio y al final de la enseñanza media. Las asignaturas en que se ubican los contenidos correspondientes son Estudios Sociales, Biología y Ciencias. También es importante tener en cuenta las diferencias cognoscitivas y actitudinales que se observan ante esta temática entre uno y otro grupo etario, es decir, entre los 12-13 años (VII) y los 17-18 (XI). Diferencias que nosotros también constatamos en nuestra investigación empírica.

- **Propuesta**

En términos generales, se propone un cambio en el plan de estudios de secundaria, basado en tres elementos de planeamiento:

1°) Revisión crítica y reprogramación de los contenidos temáticos que, en VII y XI año respectivamente, hacen referencia a la prevención de desastres y a puntos estrechamente vinculados, como el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente.

Sin ser la única necesaria, la modificación del contenido 6 del Programa de Estudios Sociales para VII año es especialmente importante, precisamente por constituir el primer momento en que el tema es directamente tocado en el curriculum de secundaria. En la actualidad, este contenido está programado así:

“6. La prevención contra desastres

- Concepto de desastre.
- Tipos: Tectónicos-Meteorológicos-Topográficos-Antrópicos.
- La prevención de desastres.
- El ciclo del desastre: Antes (prevención-preparación), Durante (mitigación-atención), Después (Rehabilitación-reconstrucción)“.

Este esquema temático permite diversas ampliaciones por parte del docente, pero recoge al menos dos errores de importancia: a) Tipologiza los desastres con base en una clasificación de amenazas, propiciando o reforzando con ello la idea de que los desastres son “amenazas consumadas”; b) Ubica la prevención solamente en el “antes”.

Propuesta alternativa:

- Concepto de desastre. Diferencias entre emergencias y desastres.
- Los riesgos de desastres como procesos de síntesis entre amenazas y vulnerabilidad.
- Descripción de las principales amenazas. Comentario: A primera vista, no parece necesario aumentar los contenidos relacionados con este tema, sino enfatizar las interrelaciones entre las amenazas, y esclarecer suficientemente la intervención humana en el origen de algunas y los efectos de todas.
- La vulnerabilidad global. Importancia de los factores organizativos, culturales y socioeconómicos en su configuración. El papel de la comunidad educativa, y en especial de los niños y jóvenes, en la reducción de la vulnerabilidad.
- La prevención como propósito práctico que atraviesa todo el ciclo de los desastres. Contenido o intencionalidad preventiva de las diferentes acciones desplegadas ante los desastres.

Este esquema se limita a enunciar lo que podrían ser los puntos principales de este programa. Sería necesario trabajar en sus pormenores temáticos, en sus enlaces con otros contenidos de esta misma asignatura y con los de otras, y desde luego en el diseño de una didáctica apropiada. En este último aspecto, es posible diversificar los “procedimientos” recomendados por el Programa.

2° Manejo de dichos contenidos como núcleos integradores, es decir, como focos temáticos de enlace con **todas las asignaturas** que conforman el plan de estudios del respectivo grado. De este modo el tratamiento de la problemática dejaría de ser fragmentario, apoyándose cognoscitiva y valóricamente en múltiples relaciones de sentido. Para que este propósito pudiese ser logrado a plenitud, ninguna asignatura sería descartada a priori como espacio posible para fomentar una conciencia de riesgo.

Por ejemplo, ciertas actividades de artes plásticas, español, educación ciudadana, educación física etc. pueden perfectamente tomadas como puntos de apoyo para el cultivo de esta materia. Resulta difícil pensar en una asignatura convencional, a lo largo de la secundaria, que no ofrezca ninguna posibilidad para el manejo del tema.

3°. Diseño de una “eje temático transversal”, que tienda un puente entre el año de ingreso a la educación media y el de egreso, dándole una presencia continua a la formación de una conciencia de riesgo y evitando las dificultades provocadas por su abordaje discontinuo.

Es necesario considerar dos problemas a la hora de evaluar esta posibilidad: En primer lugar, la idea parece resultar polémica. Por un lado, es analizada

con interés y entusiasmo en diferentes eventos de educadores. Por otro, y según parece a raíz de ciertas experiencias cuyos resultados no se consideran satisfactorios, se ha producido un cierto descrédito o escepticismo en torno a ella.

En segundo lugar, habrá que tomar en cuenta, una vez más, el recelo que los profesores y los estudiantes pueden tener si perciben la aparición de más “cargas” en el currículum. Sería esencial aclarar, desde un principio, que no se está proponiendo crear una asignatura nueva, “agregada” a las ya existentes, sino impulsar un enfoque pedagógico que aproveche las posibilidades del plan en vigor para dar presencia continua a la construcción de una cultura preventiva en el currículum. Esto no implica la adición de contenidos, al menos no como opción básica, sino el manejo creativo de relaciones de sentido cada vez más sólidas entre lo que actualmente se enseña y la formación de una conciencia de riesgo y actitudes responsables y solidarias ante las emergencias y desastres.

Metodológicamente, tampoco se trata de introducir actividades “pegadas” al currículum vigente, sino actividades integradoras, apoyadas en una metodología creativa y estrechamente vinculada a la realidad cotidiana de los jóvenes, docentes y familias. Y desde luego a las experiencias reales que todos vamos teniendo ante las emergencias y desastres.

Ni siquiera se trata de “agregar clases” sino de apelar a las muy variadas posibilidades de comunicación que la comunidad educativa ofrece: charlas, conversatorios, mesas temáticas, observaciones de la vida cotidiana, festivales artísticos, etc.

Este diseño tendría que hacerse interdisciplinariamente y con una efectiva participación de los grupos mencionados.

Cuadro resumen: Ajustes al plan de estudios de enseñanza media (estructura lógica)

<p>VII</p> <p>↑↑↑↑↑↑↑↑</p> <p>Núcleo integradores reprogramados:</p> <p>“La prevención contra desastres”</p> <p>↓↓↓</p>	<p>VIII</p>	<p>IX</p>	<p>X</p>	<p>XI</p> <p>↑↑↑↑↑↑↑↑</p> <p>Núcleos integradores reprogramados:</p> <p>a) La naturaleza en equilibrio y ética del desarrollo”.</p> <p>b) Los caminos del desarrollo en Costa Rica”</p> <p>↓↓↓</p>
Eje temático transversal				

3. A nivel del componente de participación

Definición aplicada	Alcance específico
Estamentos o sectores que intervienen en el proceso educativo, diferenciados según su papel y “funciones” y al mismo tiempo relacionados en torno a la prevención de desastres.	Cambios micropolíticos en las comunidades educativas.

En general, se hace necesario recuperar el papel potencial de las comunidades educativas costarricenses en la prevención de desastres. Esta meta, por su valor democratizante y pedagógico, no se reduce a la problemática abordada en este estudio. Se requiere fortalecer ciertas formas de comunicación ya existentes, que permitan el intercambio de experiencias y perspectivas diferentes, en un encuadre de aprendizaje mutuo entre los integrantes de la comunidad educativa. Las asimetrías y eventuales exclusiones que suelen presentarse en las relaciones entre los diferentes estamentos del sistema educativo deben ser objeto de evaluación crítica, ya que existe el peligro de abrir un espacio más para su reproducción.

El material generador básico para esta actividad es proporcionado por los problemas y experiencias vividas, donde se puede reconocer el riesgo en sus diferentes formas y las posibilidades de la acción solidaria ante ellas. Los planes de seguridad escolar existentes, o que se inicien próximamente, pueden ser una excelente base.

Como apoyo didáctico, se requiere preparar y utilizar materiales de video o multimedia sobre aspectos conceptuales generales y temas específicos. Lo óptimo sería que cada región contara con algunos registros videofílmicos aptos para observar las particularidades allí existentes en materia de amenazas y vulnerabilidad. No obstante, y esto como criterio general, no conviene fomentar una conciencia excesivamente localista en este asunto, porque ello iría en desmedro de una "conciencia nacional" y reforzar el desinterés de aquellas localidades no directamente afectadas, al menos recientemente, por situaciones de desastre.

También se puede pensar en la creación de algunas estructuras de coordinación participativa, por ejemplo comités formados por docentes, estudiantes

y familiares. Sin embargo, la constitución prematura de estas estructuras, o la desvalorización de otras que ya funcionan, podrían acarrear su desgaste.

4. A nivel del componente de administración

Definición aplicada	Alcance específico
Estilo, metodología y recursos que caracterizan la administración de los centros educativos, con énfasis en la reducción de la vulnerabilidad física y organizativa de los establecimientos escolares.	Planes de gestión del riesgo en los establecimientos escolares, aprovechando los programas de seguridad instalados, cuando los haya.

Sobre este aspecto curricular no se ahondará, por cuanto ya existen planes específicos en Costa Rica, y otros en América Latina que pueden funcionar como fuentes de intercambio.