

LAS ESCUELAS EN LOS PLANES DE PROTECCIÓN CIVIL. UN CASO EN HAITÍ, LUEGO DEL TERREMOTO

Alberto Gianola Otamendi



«En medio del horror... la escuela surge como una esperanza»

Cristovam Buarque¹

La ocurrencia de alteraciones hidrometeorológicas y de sismos son fenómenos que afectan grandes orbes o poblaciones (deslaves, erupciones, inundaciones, sismos, huracanes, sequías, explosiones de plantas químicas o nucleares, etcétera), además de provocar desastres antrópicos² de gran magnitud, ha obligado a desarrollar planes nacionales de mitigación, prevención y respuesta.

Las previsiones siguen siendo insuficientes ante la magnitud de los efectos de la furia de la naturaleza o los provocados por catástrofes de la actividad humana descontrolada³ ante la expansión demográfica y la densidad poblacional en sitios que se vuelven vulnerables.

Los modelos de rehabilitación prevén el uso de recursos humanos y de medios materiales, como acciones de ingeniería, sanitaria y psicológica, montados básicamente sobre las estructuras de organizaciones humanitarias y de fuerzas armadas ya existentes, pero normalmente concluyen al evacuar los refugiados o administrando sus campos con criterios coyunturales ante la crisis.

Las vivencias de trabajo en Puerto Príncipe (Haití) en 2011, luego del terremoto devastador de 2010, me permitieron apreciar la labor social de una escuela como un modelo de contención, protección infantil y desarrollo local, y proponerlo como parte de las medidas de reconstrucción en los planes de contingencia.

«La escuela ofrece condiciones de contención y de reconstrucción del tejido social que no se consideran habitualmente en los planes de respuesta a desastres, para la rehabilitación de la comunidad».

Desarrollo

Mucho se ha escrito de la función social de la escuela, de su rol socializante bajo paradigmas estatales de formación o de refuerzo de características deseadas en una población en estado de gestación nacional, de la imposición de ideologías imperantes desde organismos centrales, de homogeneización de una civilidad crecida por una masiva inmigración heterogénea, de complemento evangelizador; mucha tinta e investigaciones han abonado también las líneas de pensamiento sobre la pedagogía de las minorías, los marginales, los excluidos, los pobres y las comunidades alejadas. Otros han abordado parcialmente los problemas de las escuelas en países en guerra o en grupos desplazados por cuestiones de violencia o de segregación, fenómenos que han causado un severo impacto en etnias rurales de África Central, Sudamérica y Asia.

Otro enfoque que llega más profundo en esa veta ha sido el del «asistencialismo», aunque este término haya adquirido simbolismos ideológicos de manipulación política de los beneficiados y, por tanto, tomado ese sesgo.

El autor es Capitán de Fragata (R), Capitán de Ultramar y Capitán Fluvial. DPO Full Certificate y Perito Naval. Es Licenciado en Sistemas Navales (Instituto Universitario Naval [INUN]). Tiene un posgrado en Gestión de Desastres y Riesgos Naturales (USal). Es veterano de dos Misiones de Paz y Estabilización de la ONU (ONUCA en Centroamérica y MINUSTAH en Haití). Integró las direcciones del Liceo Naval Militar Dr. Francisco de Gurruchaga (en Salta, colegio secundario exclusivamente femenino), la Escuela de Operaciones y la Escuela Superior Conjunta de las FF. AA.; en estas instituciones, también cumplió funciones docentes. Fue comandante de buques y de una escuadrilla en Ushuaia (Tierra del Fuego). Cursó una maestría en Gestión de la Educación de la Universidad Torcuato Di Tella.

Se ha hablado mucho de la importancia de la educación para el desarrollo de una comunidad.

Cuánto más valor tendrá entonces, en un entorno impactado por un desastre. Donde cada recurso es importante, la escuela y los maestros lo son más.

Observamos una nueva propuesta mitigadora, que propone la escuela como paliativo, como núcleo de contención y como base regeneradora. Estos objetivos rebasan las posibilidades de las estructuras escolares clásicas, diseñadas para cada comunidad en su *modus vivendi* habitual, y exceden las tareas didácticas para las que los maestros han sido formados.

La escuela, en ese entorno, es llevada al límite: al tratamiento emergencial de grupos sociales dañados y bajo el impacto de circunstancias extraordinarias que los han llevado a situaciones extremas. Educar un poco, sostener algo y regenerar lo posible. La vocación de educar y servir, bajo la mística de la acción humanizadora.

En una interpretación de su función social, los sistemas educativos nacionales americanos tuvieron un paradigma fundacional donde la escuela tenía la finalidad de concientizar y de crear un sentimiento de pertenencia nacional. Pero cuando la situación normal es excedida, la escuela sale a reemplazar los propios sistemas caídos, a empezar de nuevo desde un cero, aquellos en que se hace imperativa «una asistencia material, social y afectiva que permita neutralizar la violencia que genera la condición de marginal y constituir a la propia institución en un ámbito de contención social»⁴. Talcott Parsons⁵ sostiene que la educación es «socialización y protección de la infancia».

Los conflictos armados y los desastres producen severos traumas psicosociales que demandan largos procesos de regeneración. Desde la psicología, se entiende al trauma como un choque emocional producido por una experiencia violenta que deja una impresión duradera. Supone una ruptura de la propia existencia, pérdida de seguridad, impotencia, sentimiento de desamparo, estrés. Se pueden describir tres tipos de trauma⁶: el psíquico, el físico y el social. Este último se refiere a la huella que ciertos procesos históricos pueden dejar en una comunidad entera afectada. Para esa interrelación entre los individuos y lo histórico, se propone el término «trauma psicosocial», aunque no produzca un efecto uniforme en la población.

Los hechos de violencia y los desastres naturales impactan las redes comunitarias y, usualmente, superan la capacidad de respuesta estatal (pública y privada), que incluso pierde sus posibilidades de cumplir con muchas de las obligaciones mínimas que le competen. Más aún, muchas de estas aciagas situaciones suceden en lugares donde ya previamente había condiciones de vida marginales por otros factores políticos, sociales y económicos. Por eso, una planeación para el desarrollo cívico e individual de la población afectada debe generar la participación de las comunidades cercanas.

Consideramos que un camino de regeneración lo brinda, en general, la educación, pero su medio de acción directa es la escuela. Tal como expresa Alice Farmer⁷, «la educación constituye un factor esencial a la hora de normalizar las vidas de los niños afectados por el conflicto y de proporcionarles las aptitudes necesarias para sobrevivir y progresar»⁸. «La educación siempre ha sido una de las mejores herramientas para la construcción y reconstrucción de la vida», afirma Virginia Mumo⁹.

Más que otros medios, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de la creación de un ambiente de relaciones interpersonales afectivas. Estas requieren docentes que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera sea la problemática o la conducta pasada del alumno)¹⁰. En la inspiración de algunos modelos de escuelas modernas, hay dos puntos que aparecen con reiteración y son igualmente aplicables a la construcción de resiliencia en los estudiantes: afecto y personalización¹¹.

Hemos presenciado un ejemplo activo y real de ello en un campamento de desplazados en Haití, en el que una comunidad traumada comenzó a levantarse a partir del impulso generador de una escuelita parroquial.

1 Los desastres naturales (sismos, erupciones, huracanes, deslaves, tsunamis, inundaciones, sequías, incendios rurales y forestales, etc.) en general provocan una destrucción mayor del ambiente y un grave impacto social; pero ninguno puede, *a priori*, asignarse a una responsabilidad humana intencionada. El caso de la guerra es un escenario muy particular, porque a los destrozos materiales se agrega el efecto social intencional, muchas veces más duradero, o el «daño colateral» indeseado pero «asumido» políticamente, por uno o ambos bandos del conflicto, como consecuencia de su confrontación por los intereses en pugna. Ello aumenta el nivel del trauma psicosocial. Por eso, el conflicto armado tiene consideraciones especiales.

2 Antrópicos son los causados por efectos del desarrollo de la actividad humana.

3 Los casos paradigmáticos son la explosión en la central nuclear de Chernobyl, Ucrania (URSS) el 6 de abril de 1986 con más de 30 fallecidos y 600 000 damnificados; y de la planta química de Union-Carbide en Bhopal (India) el 3 de diciembre de 1984 con cerca de 20 000 muertos y 150 000 personas seriamente afectadas.

4 Tiramonti, Guillermina (1997), «Los imperativos de las políticas educativas de los 90», en *Revista da Faculdade de Educação* Vol. 23 n. 1-2, São Paulo, Jan/Dec.

5 Talcott Parsons, sociólogo estadounidense (1902-1979).

6 Beristain, Martín (1999), *Reconstruir el Tejido Social*. Cita al salvadoreño Martín-Baró. Barcelona, Ed. Icaria.

7 En la página web www.migracionesforzadas.org.

8 Cita de Graca Machel, *The Impact of War on Children* (El impacto de la guerra en los niños), C. Hurst & Co., U.K., 2001.

9 Coordinadora del programa de escolarización del Jesuitic Refugee Service (de alcance mundial), Kenia.

10 *Resiliencia en la escuela*, Cap. 2, <http://www.educadormarista.com>

11 Modelo de «escuelas eficaces» (Fiske, 1991).



Sería una apuesta muy alta tratar de entender estos procesos más sociales que educativos encasillándolos dogmáticamente desde lo pedagógico, o en función de métodos, «eficiencia» didáctica o calidad de procesos. Esa práctica evaluativa y clasificadora, tan al uso de un mundo globalizado (solo para la producción de bienes y transacciones económicas) y funcionalista está lejos de nuestro planteo, que es más sencillo: considerar el valor de las escuelas en los planes de la Gestión de Riesgos y Desastres.

Desde tiempos medievales, en cuanto fue concebida como tal, la escuela tuvo una consideración social particular que trascendía la función pedagógica. En estas tierras, lo que diferenciaba a las reducciones jesuitas de otros señoríos era que, además de ser organizaciones sociales para la producción y su propia defensa, estas conciliaban un ideal humano de igualdad y promovían el desarrollo de otros aspectos superiores y trascendentes del ser, no solo a través de la religiosidad, sino de las expresiones artísticas y de la educación.

La educación, en particular, fue una de las claves de muchas órdenes religiosas para lograr colonizar y desarrollar exitosamente vastas zonas selváticas y evangelizar centenares de miles de aborígenes guaraníes¹². La pedagogía ignaciana ha hecho hincapié en la experiencia y los nuevos aprendizajes, la reflexión y la evaluación, la acción y el servicio. A lo largo de la historia, el anhelo de emular esas visionarias obras se ha repetido en escalas menores. Algunos principios del modelo se replican justamente bajo la iniciativa de religiosos, a veces aislados, en lugares de escaso desarrollo económico y social, o afectados por incidentes naturales mayores.

«Ningún proyecto de desarrollo social puede considerarse sustentable sin un fuerte ingrediente educativo»¹³. Más aún si reconocemos, como dice Hannah Arendt, que «el niño

La escuela ha ido mutando sus funciones y ampliando sus alcances. Desde siempre, le asignamos un valor formativo, pero todavía no la vemos como un centro de reconstrucción social, como lugar de contención y base de regeneración.

12 Véase *Las reducciones jesuitas del Paraguay ¿posible modelo desarrollo sustentable?* del R.P. Dr. Miguel Petty, S.J., www.jesuitica.be

13 R.P. Petty, Op. Cit.



entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela»¹⁴. Entendemos claramente que no habrá esperanza de futuro para una sociedad que no se construye o reconstruye desde ese lugar, aun en sitios arrasados.

Al hacer una evaluación del futuro posible, en *Educando hacia el mañana*¹⁵, la OCDE desarrolló un conjunto de seis escenarios, verosímiles y probables, para el estado que tendrá la educación en el futuro hacia el año 2020. Dentro de su prospectiva, uno de los escenarios era «las escuelas como centros sociales básicos». Ello reafirma la posibilidad de que estas vuelvan a resurgir por su importancia socializadora. La escuela, en esa proyección, se reconoce como

el baluarte más eficaz contra la fragmentación de la familia y la sociedad. Se redefine, entonces, por las tareas colectivas y hacia la comunidad.

Respecto de la dimensión del aprendizaje, la visión de la OCDE se enfocó más explícitamente en resultados no cognitivos: valores y ciudadanía. Se admitía la posibilidad de una amplia gama de formas organizativas y de configuraciones escolares diferentes, con el surgimiento de formas de educación no formal, adaptadas a las necesidades particulares de cada comunidad. Alrededor de este núcleo habría muchos otros actores de la comunidad, en fuerte interacción y con diversos roles.

La gestión de organizaciones complejas como la escuela está en interacción dinámica con los intereses de las diversas comunidades y sus necesidades, estén planteadas o no en los programas formales y no formales. Referido a la «gobernanza», el liderazgo es frecuentemente colectivo y ampliamente distribuido, con una fuerte incidencia local de la toma de decisiones, apelando al desarrollo de estructuras de apoyo en el nivel nacional o internacional (en particular, en los entornos más débiles, donde la infraestructura social es menos eficaz). Haití es un país pobre, azotado periódicamente por huracanes y tormentas, deslaves de cerros e inundaciones. En sus más de cinco siglos de existencia como colonia y país libre, ha desmontado toda la superficie utilizable para plantar caña de azúcar, arroz, plátano, piña, café o tabaco y la ha dividido en minúsculos minifundios. El terreno se ha gastado por cultivos sin fertilizar, lavado por las lluvias, dando pastura a cabras, cerdos y cebúes, soportando el peso de 9 millones de habitantes que ni tratan sus residuos ni cuidan sus escasos afluentes. Quinientos años de explotación de esclavos, campañas anticolonialistas, guerras internas, persecuciones políticas, tiranías y revoluciones.

El 10 de enero de 2010 es una fecha que se recordará en sus ya tristes anales como la del tremendo terremoto de Puerto Príncipe que dejó al menos 230.000 muertos, miles más desaparecidos y centenares de miles de desplazados.

La ayuda humanitaria llegó anárquicamente por toneladas para paliar la emergencia e improvisar refugios temporarios. La población superviviente ocupó, como pudo, terrenos vacíos, predios deportivos, plazas y parques urbanos, fincas suburbanas o emigró a poblados periféricos. Pronto la antigua ciudad se transformó en grupos de chozas y de tiendas blancas, celestes, azules, negras y grises.

En campos de desplazados internos se hacinaron por miles, organizados por un socorro internacional siempre escaso, en tolderías hechas con cenefas que llevaban logos e inscrip-

Se dice que la familia es la base de la sociedad. Luego, se enfatiza el rol de la escuela como segundo hogar formativo. ¿Qué pasa cuando una sociedad es conmocionada por un desastre natural o generado por el hombre? ¿Qué pasa cuando decenas o miles de familias son desmembradas trágicamente?

¹⁴ Arendt, H., (2003), *Entre el pasado y el futuro*, Ed. Península, pág. 290.

¹⁵ *Schooling for tomorrow, think scenarios, rethink education*, 2001, DECD-OCDE.

ciones de los gobiernos y las organizaciones donantes: siglas, cruces, manos abiertas, espigas de trigo, hostias y palomas blancas.

Letrinas de oportunidad, baños químicos y alcantarillas perimetrales fueron (y siguen siendo) el alivio sanitario. En las esquinas, en tachos de aceite cortados se quemaban residuos, que provocaban una humareda densa y pestilente. Cisternas a remolque iban repartiendo agua razonablemente portabilizada o, al menos, clorada.

Con gran inestabilidad política y una larga tradición de violencia interna, sin fuentes de energía y con un suelo estéril, escasa materia prima para exportar, aguas litoraleñas contaminadas, pobreza exultante e infraestructura destruida, las fuentes de trabajo y la viabilidad económica son pocas o nulas, la salida laboral no abunda, el mercado negro florece y los asentamientos de refugiados se hacen tan grandes como permanentes, tan humanos como implacables.

La educación pública y gratuita abarca, en Haití, a un porcentaje ínfimo de la población¹⁶. Desde el derrocamiento del clan Duvalier, el sistema educacional fue progresivamente abandonado, carente de presupuesto y de atención de un estado que se anarquizó en revoluciones y golpes armados. Las escuelas privadas solo atienden a aquellos jóvenes y niños que pueden pagar sus cuotas. Ellos cursan cuando disponen de fondos que van desde los cien a los mil dólares al año. Por eso, el analfabetismo es alto, y no es raro encontrar alumnos de primaria ya adolescentes o gente adulta en aulas de secundaria.

Para agravar el cuadro, se ha ido abandonando el uso y la enseñanza del francés, por lo que el peculiar *créole* haitiano aísla a sus habitantes del resto del mundo y dificulta las iniciativas educativas de maestros, religiosos y voluntarios internacionales.

En la antigua hacienda colonial de Carradeux, expropiada al depuesto Jean-Bertrand Aristide, se acomodó un IDP Camp¹⁷. Se hallaba muy cercano al cuartel de tropas de la misión de la ONU y a la base logística de algunas organizaciones internacionales, como la Cruz Roja y la OIM (Organización Internacional de la Migraciones), a la vera de un río que baja de las zonas residenciales de Puerto Príncipe y, en temporada de lluvias, se desmadra.

El campo amontonaba las tolderías de cuatrocientas familias en tres grupos separados por las ruinas de un viejo acueducto francés y por las alambradas del abandonado campus de una universidad privada que el ex presidente planeaba montar. En sus vértices, se dispuso el agua potable en tanques de plástico, que camiones llenaban a diario como parte de un programa de ayuda. Cada tanto, filas de retretes se alineaban junto a contenedores con lejía para evitar la mayor dispersión del cólera. Entre las carpas, zanjás arrastraban los desperdicios al cauce del río. Nadie recogía la basura; todo se cubría de bolsas plásticas, envases descartables, telgopores, restos de ropas, calzados, latas y desperdicios.

Un sacerdote de San Vicente de Paul, el padre Fredy Elie, armó una tienda precaria en la cual hizo funcionar la iglesia de Sacre Coeur. Progresivamente, con lonas sintéticas



Entre los muchos aspectos que abarcan los planes de estudio educativos, a veces se soslayan los impactos psicológicos de la sociabilización escolar. Uno de ellos, se está comprobando, es la generación de tejidos resilientes.

¹⁶ Según datos del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia del 18/08/2010, de los 8 700 000 habitantes de Haití, el 52% es alfabetizado; es el porcentaje más bajo de la región. Haití cuenta con 15 200 escuelas primarias, de las cuales el 90% son privadas, manejadas por las comunidades, organizaciones no gubernamentales o religiosas. La cifra de inscritos en las escuelas primarias es del 67%. Las escuelas secundarias matriculan solamente al 20% de la población elegible. Los idiomas de estudio son oficialmente el francés y el criollo desde la implantación de la reforma Bernard en 1982. El sistema educativo de Haití se basa en el sistema francés.

¹⁷ Internal Displaced Persons Campament (Campo de personas desplazadas por cuestiones internas a un país).



Hablamos de educación y la asociamos directamente a la escolarización. Nos referimos a las escuelas y pensamos en las clases. ¡Cuánto más da una escuela! ¡Cuánto más significa educar!

La escuela del Sagrado Corazón trataba de ceñirse al programa educativo nacional. En cuanto a la didáctica, daba prioridad a la lectura y la escritura, pero también se dictaban matemáticas, historia, geografía, civismo, religión, arte y algo de computación. Su tarea central parecía ser la alfabetización, y su preocupación, brindar herramientas culturales y cognitivas a estos infantes para su futuro. Sin embargo, allí nadie era ajeno a la prioridad de contener a los pequeños, brindarles el cariño y las seguridades que merecen para su desarrollo, para moderar la cruel situación que los afectaba cotidianamente. Intentaban darles lo que el mismo padre definía como «una infancia hoy y una esperanza para mañana».

Pedagógicamente, recurría a elementos tan tradicionales como el pizarrón y la tiza, cuadernos ajados y lápices gastados, a un maestro en el frente o, más bien, en el centro de una rueda. Apelaba al formato de horas de clase y recreos, en su segmentación horaria. Exigía pulcritud en la presentación personal de docentes y de alumnos, lo que contrastaba con el polvo y el barro que cubrían todo, y con la basura omnipresente. Niñas de infinitas trenzas con moños de colores y falditas de tablas planchadas, varones de cabecitas rasuradas y zapatitos brillantes (los que podían evitar andar descalzos), medias tres cuartos bien subidas, camisas blancas (o algo parecido) abotonadas hasta el cuello. También una disciplina estricta, que no excluía plantones en los rincones para apaciguar peleas y gestos de violencia.

La parte evangelizadora resultaba central. Oraciones cristianas para iniciar y terminar el día, plegarias de agradecimiento antes de las comidas y celebración de Misas semanales. También había un espacio para el folclore con canciones infantiles tradicionales francesas, ritmos de tambores típicos (los mismos del vudú criollo), juegos de aros y pelota, festejo de carnavales, disfraces y pinturas. En los pizarrones, series de letras y sílabas, números y cuentas, borrones y caligrafía de molde.

Cuando lo interrogamos sobre su visión, el padre Elie, que habla un buen castellano por su formación en el Seminario Mayor en Santo Domingo, nos decía que «su misión era llegar a lo máximo, a una transformación de vida total de los niños del campamento. Trabajar por un Haití mejor, con menos ignorancia». Quería que pudieran vivir mejor,

repartidas por IOM¹⁸, se formó un salón comunal y comedor infantil para más de 100 chicos.

Atento al número de niños sin recursos económicos que habitaban el campamento, convocó a un puñado de maestros y armó un preescolar y cinco salas integradas equivalentes a los primeros grados de escolarización. En otro gazebo de UNICEF, montó el *kindergarten*. Fundó una escolita.

El salón mutaba según el día y el horario: de una gran aula compartida por cinco ruedas (más o menos etarias) pasaba a ser un improvisado comedor de campaña; por las tardes, un centro comunal de reuniones, y los domingos, un templo parroquial. Allí se cocinaba, se enseñaba, se curaba, se bendecía y se discutían los problemas comunitarios. Educaba y contenía a más de 220 niños, muchos de ellos huérfanos, otros inválidos por el sismo.

¹⁸ IOM-DIM Organización Internacional para las Migraciones. ONG vinculada a la ONU.

tomando conciencia de que existían otras posibilidades, alcanzables con educación. Su visión era producir un cambio.

Por cierto, no se trataba de un proyecto pedagógico innovador o de avanzada inspiración. Pragmáticamente, se trataba de hacer lo que se podía con las herramientas a las que se podía acceder. Manejar los posibles, un *management* realista de disponibilidades materiales y técnicas pedagógicas limitadas. Su mérito era la acción. Brindarse e intentarlo.

Profundos (y tediosos) son los debates sobre la función de la escuela y su lugar social: ya como educadora, sociabilizadora, motivadora, contenedora, reproductora o emancipadora, esperanzadora o tranquilizadora, espacio de motivación, de diversión y de desarrollo intelectual, plataforma y trampolín al crecimiento cultural y espiritual del hombre. Esa discusión parece quedar en el nivel académico educativo y no permear a otros niveles prácticos, ni a las consideraciones de las políticas estatales, usualmente reactivas y cortoplacistas.

En los ámbitos de la Protección o Defensa Civil, de los planes de mitigación o de respuesta a crisis y catástrofes, la «escuela» es considerada solamente en términos de infraestructura (edificios) por su capacidad para constituirse en función de Puesto de Comando, base logística, alojamiento, refugio, hospital de campaña, dispensario de emergencia (incluso morgue improvisada y temporaria), depósito de equipos y materia de socorro, central de comunicaciones, comedor, cuartel, etc. Normalmente, no se incluye su condición más trascendente y propia: lugar de contención en virtud de esa raíz social ya definida.

Diferentes iniciativas religiosas desde lejanos tiempos pasados al presente, de organizaciones filantrópicas y aún de personas aisladas en esfuerzos casi particulares intentan situarla en una posición más relevante a la hora de sobrellevar situaciones desesperadas, configurándola como la base esencial para un porvenir posible y deseado, de mejora o de remediación de comunidades sacudidas. Ese otro rol, aunque parece sobreentendido en muchas concepciones, es desaprovechado en los esfuerzos planificados, por lo que queda solo librado a impulsos parcializados de esos grupos particulares.

La amplia gama y variedad de asistencias que se despliegan en zonas golpeadas por diferentes tipos de cataclismos ha ido incorporando psicólogos y asistentes sociales para cooperar en la contención psicológica de los individuos y la estabilización psicosocial de las poblaciones afectadas, pero aún no incluye maestros que realicen su labor reconstituyente montada sobre la actividad educativa.

Se recogen escombros, se cavan fosas, se montan campamentos y se edifican orfanatos, pero la escuela llega mucho después, y muchas veces por impulsos espontáneos de la comunidad o por la acción solidaria externa. Una paradoja que incluye cascos azules, cruces y medialunas rojas, médicos con o sin fronteras y centenares de organizaciones humanitarias, pero que no ha incluido aún «guardapolvos blancos», «delantales por la esperanza» o «maestros por un futuro».■



La Defensa Civil se enfoca tradicionalmente en las respuestas ante accidentes, incidentes o desastres. Es una visión muy limitada y parcial. La mitigación de riesgos es esencial. También es esencial prever las acciones de reconstrucción.