

## CAPÍTULO PRIMERO

Los riesgos de desastre forman parte de nuestra  
realidad porque los conocemos

### 1.1 Preámbulo

Todas las corrientes diferenciables en la filosofía educativa pasan por un punto fundamental e insoslayable: la naturaleza del conocimiento humano y los medios para transformarlo. Tampoco podríamos dejarlo de lado en nuestras reflexiones acerca de las enormes potencialidades que tiene el que-hacer educativo para la formación de una conciencia de riesgo y de valores solidarios concordantes.

Daremos pues inicio a nuestro recorrido teórico planteándonos una cuestión fundamental: ¿cómo formamos nuestros conocimientos y disposiciones activas ante la realidad social en general y los desastres en particular?

Tal cuestión nos pone ante un extenso trayecto teórico, que por supuesto no podríamos recorrer exhaustivamente en las páginas que siguen. No obstante, al menos intentaremos entretrejer algunos argumentos básicos, a partir de ciertos elementos que aparecen en forma dispersa en una vasta literatura producida sobre teoría del conocimiento, psicología social, semiótica, teoría de la comunicación y otros grandes temas.

### La “relación cognoscitiva”

Si usted, amable lector, le preguntara a un amigo desprevenido acerca de si los desastres son o no “reales”, seguramente obtendría como respuesta una mirada de extrañeza o la sospecha silenciosa de que está bromeando o con

su cordura venida a menos. Y esto no tendría nada de sorprendente, porque se trata de una de esas preguntas que deben ser acotadas con cierta parsimonia para no parecer disparatadas.

Cuando decimos que algo “es real” le atribuimos una materialidad propia, es decir, estamos afirmando que su existencia no se origina en nuestro pensamiento. De acuerdo, la realidad es independiente de nuestro pensamiento, pero no tenemos “otra” realidad aparte de la que conocemos. No hay una realidad “en sí”, separable de nuestro conocimiento acerca de ella...Algo puede existir sin que lo conozcamos, pero sólo existe “para nosotros” cuando lo conocemos.

Hasta aquí, podemos esperar un consenso hoy en día, pero las aguas siguen divididas precisamente en el punto más determinante para la filosofía educativa: ¿cómo se lleva a cabo la “relación cognoscitiva”, es decir, el vínculo entre el sujeto cognoscente y los objetos de conocimiento?

Se trata, por supuesto, de una pregunta muy vieja, que ya desde la Antigüedad Clásica ha ocupado un lugar preponderante en el pensamiento filosófico. Soslayando el largo y contradictorio movimiento de ideas que ha generado, podemos reconocer en el pensamiento actual, simplificando, dos grandes maneras de pensar al respecto:

- Tesis uno: “El sujeto cognoscente no lleva a cabo una transformación de los objetos que conoce, tan sólo puede perfeccionar sus recursos racionales para descubrirlos o explicarlos”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> La expresión “el método científico”, así en singular, connota un monismo metodológico, es decir, la idea de que existe una metodología única para todas las disciplinas científicas. Este punto de vista, que se suele “dar por un hecho”, ha influido mucho en la investigación — en la educación.

La posibilidad de avanzar hacia la verdad dependerá finalmente de que seamos capaces de aplicar procedimientos eficaces de indagación y verificación. Consecuentemente, la superioridad de la Ciencia con respecto a cualquier otro modo de conocimiento, digamos el sentido común o la intuición, queda cifrada en "el método".

En la teoría crítica de la ciencia (o epistemología) este principio se pone de manifiesto en el hiperracionalismo característico de las corrientes positivistas y sus prolongaciones.

- Tesis dos: "El sujeto cognoscente tiene un papel activo en la producción del conocimiento".

La realidad no derrama conocimientos sobre intelectos pasivos. Para intentar conocerla es necesario "interrogarla", esto es, construir objetos conocimiento. Al originarse de este modo, los objetos de conocimiento incorporan la intencionalidad consciente del sujeto activo que los produce. Recíprocamente, el proceso tiene siempre un contenido antropogenético, es decir, nos transformamos, no permanecemos iguales a nosotros mismos, al realizar nuestra actividad cognoscitiva.

En la producción de conocimiento sobre la realidad social, esta dialéctica sujeto-objeto se lleva a cabo con rasgos particulares, puesto que el sujeto cognoscente forma parte de la realidad que conoce, es en ella protagonista y coautor. El recurso al "método científico" no suprime sus intereses y deseos ni hace que le sean indiferentes las transformaciones que los objetos que conoce puedan experimentar.

De una y otra postura se derivan consecuencias que afectan radicalmente nuestras interpretaciones sobre la producción del conocimiento y el papel de la educación:

La interpretación del conocimiento como un proceso de apropiación pasiva conduce a un extremo "objetivismo", es decir, a la convicción de que la búsqueda de la verdad científica debe quedar depositada en la teoría y el método y en la renuncia a nuestras perspectivas "subjetivas" para depositar el buen método. Este punto de vista tiñe fuertemente nuestro lenguaje común, cuando determinados juicios son etiquetados como "objetivos", para connotar que no se encuentran afectados por los intereses o afectos del sujeto cognoscente, y otros como "subjetivos", cuando sucede lo contrario. La subjetividad sería, de acuerdo a este raciocinio, un lastre a eliminar en nombre del buen conocimiento.

Este objetivismo alimenta a su vez dos juicios de valor muy importantes para el tema de este libro:

- La exaltación del conocimiento "objetivo = científico" como el único válido y aceptable para determinar qué interrogantes tienen relevancia y las correspondientes respuestas verdaderas.
- La inamovible convicción de que los criterios de "certeza" deben ser los mismos para todas las disciplinas científicas. La incertidumbre, correlativamente, es entendida como un síntoma carencial o deficitario, siendo su eliminación o reducción a ultranza la tarea primordial de la ciencia.

Sobre ambos juicios se afirma la arraigada creencia de que los fundamentos teórico-críticos de las ciencias humanas y sociales sólo pueden ser fuertes en la medida de que se homologuen con los de las ciencias naturales y

“exactas”, tenidas como arquetipos de objetividad. Como esta homologación no puede llegar a producirse, se concluye directamente que las ciencias humanas y sociales son inferiores. Más adelante retomaremos este importante problema.

Al aceptarse la validez de un modo único de conocimiento, el “científico=objetivo”, las diferenciaciones socioeconómicas que determinan la desigualdad de oportunidades educativas quedan revestidas por una imagen de funcionalidad social: para producir el conocimiento que la sociedad necesita basta con una minoría capacitada para hacerlo y con un sistema que asegure la eficaz transmisión del saber entre “los que saben” y “los que aprenden”. En el plano pedagógico, da lugar, también coherentemente, a opciones verticalistas y “bancarias” sobre el proceso de “enseñanza-aprendizaje”

Por el contrario, la concepción del conocimiento como un proceso activo, en que los sujetos cognoscentes producen sus objetos de conocimiento, involucra reconocer que la subjetividad es una dimensión que se inserta al menos de dos grandes maneras en la producción del conocimiento social: como toma de posición del sujeto cognoscente en la construcción del objeto de conocimiento y como vínculo intersubjetivo. En consecuencia, no podría ser “erradicada” de nuestros procesos de conocimiento, mucho menos en el campo científico social, donde trabajamos con ella, desde ella y muchas veces sobre ella.

En lo que concierne más directamente a la educación, esta posición encierra la valoración de diversos modos de conocimiento y, por lo mismo, el reto de fomentar las capacidades cognoscitivas de todos los individuos que integran una sociedad determinada. En el plano pedagógico conduce, en

palabras de Paulo Freire, a la necesidad de "...invitar a la conciencia a que asuma la actitud positiva y generadora sin la cual es imposible crear conocimientos"<sup>3</sup>.

### **Segunda cuestión: ¿Cómo producimos nuestra realidad?**

Situándonos en la segunda concepción bosquejada sobre la "relación cognoscitiva", cabe preguntarse cómo se realiza nuestro papel activo como sujetos cognoscentes. Tomaremos cuatro referentes teóricos para elaborar una breve respuesta:

#### **i) Las cualidades psíquicas más específicamente humanas**

Los humanos no somos los únicos seres vivientes capaces de desarrollar actividades inteligentes o experimentar emociones. No obstante, los niveles de abstracción posible que puede alcanzar nuestro pensamiento y las cualidades complejas de nuestros procesos afectivos pueden ser considerados como atributos propiamente humanos.

Es importante agregar que en el desarrollo de la inteligencia humana se enlazan indisolublemente lo biológico y lo social. En su conformación anatómica gruesa, el cerebro del ser humano actual no difiere mayormente de los homínidos más recientes, como el Hombre de Cro-magnon. Pero sí ha desarrollado estructuras histológicas más finas y complejas y mayores potencialidades funcionales, lo cual ha sido posible gracias al ejercicio de esas potencialidades por medio de las diferentes formas de la praxis: trabajo, arte, ciencia, política, etc.

---

<sup>3</sup> Cf. Torres, Carlos Alberto: Paulo Freire. Educación y concientización (1890) Ediciones Siqueme, Salamanca, España

Este largo proceso filogenético se expresa también en el desarrollo individual: las personas tempranamente afectadas por deprivaciones fisiológicas, principalmente nutricionales, y cuyas oportunidades de estimulación intelectual son carenciales, experimentan una "inferiorización" a veces irreversible en el desarrollo de su inteligencia. Lo cual, como la historia lo demuestra, puede ocurrir a grandes sectores sociales e incluso a pueblos enteros.

El uso de un lenguaje simbólico, herramienta básica del pensamiento, nos permite "hablar con nosotros mismos" y anticipar los fines de nuestras acciones.

Estas sumarias reflexiones nos permiten resaltar dos problemas fundamentales que se abren ante toda praxis educativa:

- a) La imposibilidad de separar sus logros posibles de la superación de todas las condiciones de existencia que agreden o mutilan el desarrollo humano.
- b) En la medida de que se autolimita mediante opciones memorísticas y autoritarias, estará obstaculizando el crecimiento de potencialidades específicamente humanas. Desde el punto de vista que predomina en este trabajo, cabe resaltar que estos estilos educativos socavan especialmente nuestra capacidad de prever, por supuesto esencial para formarnos una conciencia preventiva.

## **ii) Las representaciones sociales**

Nuestros procesos cognoscitivos más elementales son las sensaciones,

pero éstas por lo general contienen un cierto grado de interpretación, es decir, se constituyen en percepciones. Ahora bien, más que percepciones fragmentarias o circunscritas a estímulos simples, en nuestra relación cognoscitiva con el mundo desarrollamos percepciones complejas. Entre estas percepciones de mayor complejidad, se encuentran las denominadas representaciones sociales. Son imágenes cognoscitivas, mediante las cuales percibimos e interpretamos determinados aspectos de la realidad. Según Moscovici (1988)<sup>4</sup>, una representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre los individuos.

Las representaciones son síntesis perceptuales que incorporan significaciones, lo que las convierte en estructuras simbólicas de mayor o menor densidad. Tienen una unidad de sentido para el sujeto, por cuanto hacen referencia a un mismo objeto cognoscitivo, pero su contenido puede tener contradicciones e incoherencias (desde el punto de vista del sujeto cognoscente y/o de los demás).

Pueden experimentar cambios muy dinámicos y a veces radicales en sus contenidos, pero también permanecer como imágenes cognoscitivas cerradas, muy resistentes al pensamiento crítico. Esto último ocurre especialmente cuando se trata de fenómenos que de algún modo nos resultan perturbadores, es decir, nos suscitan temor, hostilidad o desagrado, en cuyo caso tendemos a protegernos emocionalmente, “negándolos” o convirtiéndolos en verdades absolutas.

Nuestras representaciones contienen rasgos atributivos<sup>5</sup>, es decir, creencias sobre determinadas cualidades de los objetos representados.

---

<sup>4</sup> Moscovici, Serge. *Psicología Social, II* (1988). Ediciones Paidós, 1ª reimpresión castellana. Barcelona, España.

<sup>5</sup> O, en el lenguaje de la Psicología Social, “atribuciones”.

Además, y esto es de especial importancia para nuestro tema, generan disposiciones activas ante el mundo, que tendemos a reforzar al “ponerlas en práctica”, a menos que se den situaciones que las pongan en crisis. De allí que no sea posible transformar las acciones humanas, al menos de un modo duradero, sin modificar las representaciones subyacentes.

Por último, estas representaciones de lo real son de naturaleza intersubjetiva, es decir, no se forman sencillamente “en la cabeza” de cada uno de nosotros. Son producto de procesos de significación interactivos, que los integrantes de una sociedad desarrollan constantemente, en sus relaciones con los demás, y se incorporan al “imaginario social”, concepto que se ha difundido rápidamente en las ciencias sociales y que “se refiere a la capacidad de una sociedad de producir-inventar sus significaciones” (Fernández, 1995)<sup>6</sup>.

### **iii) Información y prevención**

En los últimos años se ha proclamado frecuentemente que “la prevención comienza con la información”. Se trata sin duda de una consigna válida e importante, desde el momento en que resalta la difusión de conocimientos (conceptos básicos, datos relativos al comportamiento de las amenazas, etc.) como un factor crucial para la prevención de desastres.

Sin embargo, se hace necesario remarcar algunas puntos de especial relevancia educativa:

Así como existen múltiples modos de conocimiento también hay múltiples modos de información.

---

<sup>6</sup> Fernández Ana María: *La invención de significaciones y el campo grupal* (1995). Rev. Subjetividad y Cultura, Nº 5, México. Esta autora distingue el significado que la palabra “imaginario” adquiere en la teoría psicoanalítica y cuando forma parte de la expresión “imaginario social”. En el segundo caso, remite a “la capacidad imaginante, como invención o creación incesante, social-histórica-psíquica, de figuras, formas, atribuciones de sentido”.

- La aceptabilidad e interpretación de los mensajes informativos depende en última instancia de factores subjetivos, como las representaciones que se forman los sujetos receptores sobre quienes los emiten y la coherencia entre su contenido interpretado y los criterios de verdad/falseedad de los intérpretes. Por ejemplo, en muchos lugares las predicciones meteorológicas son caricaturizadas a priori como falsas, o los pobladores pueden sentirse poco dispuestos a aceptar consejos procedentes de personas consideradas extrañas por tener un distinto modo de vida.
- Recíprocamente, el sujeto emisor normalmente elabora su mensaje con base en alguna percepción del receptor, imaginado o visible. Así, la transmisión de información incorpora un juego de representaciones y atribuciones culturalmente condicionado.
- Si bien es cierto que la “falta de información” veraz y aceptable puede contribuir seriamente a la vulnerabilidad de determinados colectivos humanos, es importante no sobresimplificar la conclusión inversa, atribuyendo ciertos comportamientos riesgosos únicamente a la “ignorancia” de la gente.
- Se sigue de lo anterior que la información no es una herramienta suficiente por sí sola. Para alcanzar las potencialidades que nos ofrece para la construcción de una cultura preventiva es necesario contextualizarla en una estrategia educativa.
- Desde el punto de vista científico, la producción de información no es un acto acumulativo, que se limite a la recolección y ordenamiento de datos para ponerlos a disposición de los usuarios. Es una forma de

investigación que requiere una intencionalidad teórica, construida interdisciplinariamente, que permita definir las dimensiones e indicadores necesarios y, por lo tanto, anticipar necesidades de información.

#### **iv) Comunicación**

Aunque en la transmisión de información se lleva a cabo ese juego de representaciones y atribuciones a que se ha aludido, se trata de un proceso básicamente unidireccional.

Para entender cómo nuestras representaciones de lo real no permanecen como eventos privados o íntimos, situándose en la dialéctica individuo-sociedad, debemos prestar atención al proceso en que se configura el ser social humano: la comunicación.

Para ilustrar un modelo elemental de comunicación, Umberto Eco<sup>7</sup> nos aporta el siguiente ejemplo:

“En la zona inferior de un valle se desea conocer el momento en que un embalse llega a un determinado nivel de saturación, que consideraremos el nivel de alarma o punto 0. El embalse podrá suministrar *diversas informaciones*: hay o no agua, ésta se encuentra por debajo o por encima del nivel 0, en qué grado lo rebasa, con qué velocidad es evacuada, etc.

Todo esto- y otras cosas más aún - nos permiten *considerar* el embalse como una fuente de información. Supongamos enseguida que existe en el embalse una especie de flotador, que al ser alcanzado el nivel 0 sensibiliza un aparato transmisor, capaz de

---

<sup>7</sup> Eco Umberto: *La estructura ausente. Introducción a la Semiótica* (1978). Editorial Lumen, Barcelona, España. Todas las citas de este autor corresponden a este libro.

emitir una señal (eléctrica por ejemplo). Esta señal circula por un canal (un conductor eléctrico, un sistema de ondas radiofónicas, etc.) y es captado en el valle por un receptor, que realiza una determinada reconversión de la señal mediante un mensaje, dirigido al destinatario.

El destinatario es otro aparato, debidamente preparado, que se dispara al recibir el mensaje y corrige la situación informada (por ejemplo, mediante un mecanismo de feed-back (retroalimentación).... Por otra parte, puede presentarse un fenómeno conocido como ruido, esto es una perturbación que se introduce en el canal y puede alterar la estructura física de la señal.

Este modelo puede darse entre máquinas, sin intervención humana lo cual nos permite contrastarlo con la mayor complejidad que la comunicación humana reviste.

“A nivel de la máquina, continúa Eco, estábamos todavía en el universo de la cibernética, que se ocupa de las señales. Al introducir al ser humano, hemos pasado al universo del sentido. Ha quedado abierto un proceso de significación...”

Los procesos de significación implican la formación de códigos, o sea, sistemas que establecen la correspondencia entre significados y significantes <sup>8</sup>.

Estos códigos presentan cualidades de denotación y connotación. Lo denotativo tiene que ver con el significado que el destinatario le da a determinadas señales o signos y lo connotativo con las asociaciones de significado que establece a partir de lo denotativo<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Los significantes son elementos comunicativos, principalmente expresiones verbales y gestos, que utilizamos como portadores de significados.

<sup>9</sup> Por ejemplo, cuando conducimos un automóvil la luz roja de un semáforo denota “peligro” y su connotación será “detenerse”, “no pasar”.

En los códigos que se aplican a las señales, hay mayores posibilidades de estandarizar la asociación entre el código denotativo y el código connotativo, eliminando o reduciendo las mediaciones interpretativas que el actuante establece entre uno y otro. Hoy, especialmente con la ayuda de la informática, es posible ejercer un gran dominio sobre los sistemas de señales, ya sea incorporando a ellos grandes combinaciones de símbolos o, por el contrario, reduciendo su extensión para mejorar su transmisibilidad.

En un sistema cerrado cibernético, los códigos que intervienen son, dice Eco, "sistemas de posibilidades superpuestos a la igualdad de probabilidades del sistema de origen, para facilitar su dominio comunicativo". Las señales son codificadas estandarizando un número finito de posibles significados, a fin de asegurar su transmisibilidad. Con frecuencia, esta estandarización puede ser muy estrecha, limitándose a una disyuntiva binaria simple. Por ejemplo: luz apagada (o verde) = 0 (no hay peligro); luz encendida (o roja) = 1 (peligro).

Más aún, agregamos, la eficacia informativa de las señales radica en su reducción denotativa y connotativa o, dicho más llanamente, en la reducción de sus significados posibles. Por lo mismo, son muy útiles cuando se requiere emplear códigos de amplitud limitada, que permitan simplificar y acelerar el acceso a ciertos mensajes. Esto ocurre, por ejemplo, en los utilizados en la señalización vial o en los sistemas de alerta temprana, donde el uso de señales es imprescindible para estandarizar significados.

En los códigos que se aplican a los signos, propios de la comunicación humana, el problema se plantea de un modo muy diferente. La posibilidad de suprimir o cambiar un signo para que "no haga ruido" es incierta, porque sólo puede intentarse mediante el recurso a determinadas convenciones

lingüísticas<sup>10</sup>. Además, la correspondencia entre significado y significante ya no se establece de un modo probabilístico, como en las señales, sino en contextos particulares de sentido. Así, por ejemplo, la significación del gesto que llamamos “aplauzo” se establece fácilmente en un contexto dado y resultará disonante cuando “no corresponda” aplaudir.

Los signos (semánticos, gestuales, expresivos, etc.) se producen de un modo cualitativamente diferente a las señales. Cuando nos comunicamos verbalmente, no solamente decimos con las palabras: interviene decisivamente el cómo lo decimos. El llanto, por ejemplo, tiene posibilidades de significación más bien reducidas, pero sus matices comunicativos son de una gran riqueza, porque se producen en un intercambio vivencial entre el que llora y el otro significativo. Esto nos permite, por ejemplo, diferenciar si una persona “llora de alegría” o motivada por un sufrimiento.

En nuestros intercambios de signos se suscitan mediaciones interpretativas de mayor complejidad que cuando usamos señales. Como lo dice Fernández (1994):

“En las dimensiones de la comunicación caben las palabras, pero también los gestos como las sonrisas y los contactos como los besos, o los ceños fruncidos y los golpes, las cosas como los muebles y los semáforos, los lugares como las azoteas y las esquinas, y los huecos como la velocidad y el silencio. Todo lo que existe en el espacio es comunicativo, y al revés de la información que es una vía de tránsito, la comunicación es una estancia que puede acumular objetos: tiene memoria, pero no como la memoria de la computadora que guarda señales, sino como la memoria de la vida, que guarda realidades vivas, de suerte que lo nuevo y lo viejo forman igualmente parte de la comunicación que se lleva a cabo en cualquier lugar. La cultura, tanto la alta cultura como la cultura menor y cotidiana, están construidas de comunicación, no de información: cultura es la forma de entender el mundo, el proceso de darle sentido a la vida, y por lo tanto es el modo de pensar y de sentir, el espíritu”<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Es decir, acuerdos de significado establecidos en nuestras comunicaciones.

<sup>11</sup> Fernández, Pablo: *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana* (1994). El Laboratorio de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Muchos signos, sobre todo aquellos que no tienen una carga ideológica conflictiva, traspasan sin mayores inconvenientes las diferencias sociales y culturales. Pero siempre está de por medio la cuestión, que desborda los límites de la semiótica, acerca de lo que es verdadero/legítimo o falso/deseable/in-deseable.

La producción y uso de signos es esencial en las representaciones que los integrantes de una sociedad se forman sobre la realidad en que viven, sobre sus posibilidades de transformación y sobre el papel que a ellos mismos puede corresponderles en la dinámica social. Por tal razón, arguye Eco, se produce una lucha más o menos intensa por el dominio de los signos, que se convierten en fuerzas sociales.

### **La producción social de la realidad**

Las relaciones entre los individuos y la sociedad de la cual forman parte constituyen un problema ontoepistemológico fundamental para las ciencias sociales y la educación. Las corrientes funcionalistas, especialmente en psicología social, han resaltado la influencia de lo social sobre lo individual, pero como si se tratara de dos dimensiones distintas, en que la primera configura una especie de "periferia" de la segunda. En contraste, desde las vertientes dialécticas de la psicología esta relación es entendida como una síntesis, en que lo individual y lo social se constituyen mutuamente: no hay relaciones sociales sin portadores individuales y a su vez lo social está en lo individual, en la construcción de nuestra personalidad.

Berger y Luckman, cuyos trabajos teóricos han tenido una importante influencia en nuestro medio<sup>12</sup>, acuñaron el concepto de "producción social de la realidad", entendiéndola como un proceso en que el vínculo dialéctico entre entre lo individual y lo social se articula en tres momentos:

---

<sup>12</sup> P.L. Berger y Th. Luckman: La construcción social de la realidad (1979) Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina

externalización (la sociedad es producida por la actividad humana), objetivación (el mundo producido por el ser humano se convierte en algo exterior a él) e internalización (reabsorción del mundo objetivado por la conciencia humana, principalmente mediante la socialización, de tal manera que las estructuras de ese mundo llegan a determinar las estructuras de su propia conciencia). (Uña, 1993)<sup>13</sup>.

Es precisamente el análisis de ese tercer momento, en el cual tiene lugar la formación de nuestra conciencia de realidad, el que más interesa a nuestros fines, porque la educación es, en gran medida, un proceso de internalización intencionalmente orientado a incidir en la formación de la conciencia de realidad de sus destinatarios.

### **La mediación de sujetos colectivos**

El vínculo entre lo individual y lo social no se produce de manera "directa". Es mediatizado por diversos sujetos colectivos - grupos, organizaciones, comunidades y masas - cuyas diferencias no son únicamente "de tamaño", ya que cada uno de ellos tiene particularidades definitorias y procesos dinámicos propios, que les imprimen posibilidades diferentes en la producción social de la realidad.

Estos sujetos colectivos se constituyen en **actores sociales**<sup>14</sup> cuando sus integrantes desarrollan intereses comunes y los expresan en su movilización activa, para lo cual requieren una identidad, un "nosotros" que les permita autorreconocerse para dar consistencia y continuidad a su acción. La constitución de todo actor social es entonces un proceso dinámico, en que

---

<sup>13</sup> Uña Juárez, Octavio: *La dialéctica sujeto-objeto en la construcción social de la realidad: breve introducción a P.L. Berger* (1993) Revista Mexicana de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Año IX/Nº 4.

<sup>14</sup> Desarrollando principalmente en el estudio de los movimientos sociales, este concepto se ha ido incorporando por diversas vías a la educación, la prevención de desastres y otras materias.

incluso puede reconocerse una fase, previa a la acción colectiva, en que la identidad colectiva se encuentra en formación.

En el abordaje de la problemática planteada por los desastres y su prevención, el uso indiscriminado del término “población” muchas veces oscurece la necesidad de identificar y conocer con mayor claridad los actores sociales, actuales o potenciales, cuya actuación es decisiva en el enfrentamiento de los riesgos, ya que pueden actuar como sujetos de cambio en la lucha contra la vulnerabilidad social y, contradictoriamente, reproducirla y profundizarla.

Un efecto parecido es causado por el término “sociedad civil”, cuyo uso es prácticamente una moda en la actualidad. Este uso es promisorio, por cuanto sirve para resaltar y valorar la necesidad de una participación responsable por parte de una amplia gama de sujetos colectivos no constituídos como parte del aparato estatal y que actúan para lograr y consolidar su presencia en las relaciones sociales de poder<sup>15</sup>. La vaguedad se produce cuando se hace referencia a la sociedad civil como si se tratara de un conglomerado homogéneo o unitario, omitiéndose un hecho básico: dentro de ella (inter)actúan sujetos muy diferentes, como pueden ser las cámaras patronales y los sindicatos, los clubes deportivos y las asociaciones de vecinos, entre los cuales pueden suscitarse divergencias o relaciones antagónicas.

Es necesario, entonces, recordar brevemente algunas de las características de estos sujetos colectivos, agregando algunas reflexiones acerca de su papel en la formación de nuestros conocimientos sobre los desastres y en el quehacer educativo:

---

<sup>15</sup> Con mucha frecuencia se usan indistintamente los términos “aparato estatal” y “Estado”. El primero define las organizaciones e instituciones públicas y obviamente un sujeto colectivo puede surgir y actuar de este aparato. El Estado es la nación jurídicamente organizada y ningún actor social puede estar fuera.

Los **grupos** son las unidades colectivas más pequeñas<sup>16</sup> en que se generan procesos psicosociales interactivos: identidad, creencias y actividades compartidas, desarrollo de metas y normas comunes, etc. Al menos dos cualidades suyas - relativa permanencia y desarrollo de vínculos de afinidad entre sus miembros - le imprimen una especial fuerza y sostenibilidad a sus "relaciones internas" y a sus disposiciones activas "hacia afuera".

El grupo por excelencia es el llamado primario, que se distingue por interacciones directas (cara a cara) y generalmente continuas entre sus integrantes. Su expresión prototípica en nuestra sociedad es la familia. Muchas otras variedades son también importantes en la dinámica social, y con frecuencia son formados deliberadamente para el logro de ciertos objetivos que no necesariamente surgen del grupo mismo. Por ejemplo, los grupos de reflexión y discusión, de sensibilización, terapéuticos y operativos, o determinadas combinaciones de los mismos. En el ámbito escolar, surge una variedad de grupos. Por lo general, los "compañeros de curso" o los integrantes del plantel docente actúan o pueden actuar como tales.

Los grupos primarios se convierten en destinatarios privilegiados de la prevención de desastres. Muchos de ellos surgen o son formados como unidades de autoayuda y cooperación en el marco de las situaciones de desastre y, cuando su cohesión y proximidad precede a dichas situaciones, resulta razonable esperar de ellos comportamientos solidarios autogenerados, no inducidos por terceros.

---

<sup>16</sup> Están formados al menos por dos personas.

Las proliferación de **organizaciones** ha sido definida por muchos autores como uno de los fenómenos más sobresalientes de las sociedades modernas. La mayor parte de las acciones productivas, educativas, deportivas, entre muchas otras, se realiza en organizaciones. Desde las más pequeñas, que presentan características semejantes a las de los grupos, hasta las enormes corporaciones multinacionales, todas ellas tienen un rasgo definitorio: se forman y mantienen para llevar a cabo ciertas *funciones*. Por lo mismo, las acciones de sus miembros son primariamente intencionales, conscientes, y se plantea el imperativo de coordinarlas racionalmente.

Muchas organizaciones tienen fines y funciones directamente ligados con la prevención de desastres. Es el caso, por ejemplo, de las organizaciones nacionales y locales de salud y emergencia, la Defensa Civil, la Cruz Roja y una amplia gama de "ONGs". Más aún, en la actualidad está germinando una "generación" más avanzada de organizaciones en este campo, que intentan superar todo enfoque reduccionista y actuar con una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial.

Sin embargo, la prevención de desastres es un campo abierto a toda organización, cualquiera sea su tamaño y recursos, porque, en virtud de ciertas características propias de su estructura y dinámica - identidad y permanencia, ordenamiento interno, asimilación de una normatividad cotidianamente practicada, vínculos interorganizacionales y sociales - les confieren importantes posibilidades y oportunidades para contribuir a esta tarea.

El término **comunidad** es muy antiguo, pero en su interés actual cobra auge, especialmente durante los años sesenta, en el marco de las políticas y modelos de trabajo en salud mental aplicadas en los Estados Unidos de América. Este nuevo enfoque se caracterizó por una orientación preventiva,

basada primero en la necesidad de actuar sobre el “ambiente social” y luego sobre los conceptos de desarrollo comunitario - acogido por las Naciones Unidas en 1950- y participación comunitaria.

En las comunidades se producen múltiples intercambios de actividad en torno a variados aspectos de la cotidianidad real de sus integrantes, que son interpretadas como problemas comunes o pueden llegar a serlo. Pueden desarrollar cualidades de identidad, cohesión y organización, con base en procesos de significación e interpretación de la realidad compartidos y diversas posibilidades concretas de cooperación.

Pero se trata de potencialidades, es decir, dichas cualidades no son “requisitos” para reconocer a una comunidad como tal ni se dan de un modo definitivo o estático. Las comunidades son sujetos colectivos en proceso.

Es importante distinguir entre la comunidad propiamente tal, que como acabamos de decir es un sujeto colectivo, de la base poblacional o local que a veces posibilita su existencia. La convivencia en proximidad física es una condición que puede contribuir poderosamente a la constitución de una comunidad, porque sin duda fortalece y reproduce la naturaleza común de lo cotidianamente vivido y favorece la identidad posible, pero no la produce sin más. De hecho, hay comunidades que no tienen una base local, por ejemplo, aquellas que se forman por vínculos comunes de identidad con determinados valores o prácticas sociales<sup>17</sup>.

Siguiendo la misma perspectiva, normalmente habrá individuos que habitan en el espacio poblacional en que se constituye una comunidad pero no pertenecen a ella, aunque puedan ser relativamente recuperables.

---

<sup>17</sup> Por ejemplo, creencias religiosas, opciones ligadas a estilos de vida o a orientaciones sexuales y muchas otras.

La pertenencia de personas y grupos a una comunidad es relacional, coparticipativa, cimentada en el reconocimiento de problemas comunes, es decir, no está determinada por el hecho de residir dentro de los límites formales o convencionales de un conglomerado poblacional (aldea, barrio, poblado, etc.).

Hay modos cualitativamente distintos de ser parte de la comunidad, que van desde el desempeño de roles de liderazgo o de elevado compromiso hasta vínculos circunstanciales. Al constituir un sujeto social unido por ciertos fines comunes, la pertenencia a ella se realiza por co-identificación, participación y compromiso.

La premisa anterior conduce a otra que casi invariablemente provoca malentendidos al ser expuesta: un individuo, digamos por ejemplo un educador o un científico social que trabaja en una comunidad y desarrolla en ella vínculos de naturaleza participativa, comparte compromisos, no es un "agente externo", aunque viva "en otro lado" y en otras condiciones socioeconómicas. El término "intervención", que enfatiza el ser ajeno del actuante, pierde fuerza por el mismo motivo.

Los procesos de identidad, organización y acción solidaria que pueden desarrollarse en el ámbito de cada comunidad son sencillamente esenciales para la prevención de desastres, hoy entendida como una faceta más del desarrollo comunitario<sup>18</sup>.

Las comunidades son también el espacio relacional privilegiado para la **investigación acción participativa**, que procura la articulación crítica de diversos modos de conocimiento en tres niveles cognoscitivos: la conciencia de cotidianidad, los problemas reconocidos como tales por el sujeto colectivo y su interpretación en el contexto histórico-social en que se producen y cambian.

---

<sup>18</sup> Más adelante, nos referimos a una forma comunitaria específica, de particular interés para los fines de este estudio: **la comunidad educativa**.

Las masas, por último, han sido el blanco de muchas ideas pesimistas o peyorativas en el pensamiento social contemporáneo. Los argumentos más influyentes proceden quizás, en este sentido, de la obra de Ortega y Gasset, quien vio en el surgimiento del hombre-masa una clara demostración de la inferiorización de la sociedad. En la misma línea, el filósofo existencialista Gabriel Marcel consideraba las masas como “un estado degradado de lo humano” por ser esencialmente fanatizables.

Muchos otros han considerado que la masificación conduce inevitablemente a la despersonalización, expresada en diferentes formas - pérdida de las relaciones con lo metafísico (E. Spranger), estrechamiento del horizonte mental y banalización de las creencias del individuo (K. Jaspers), no pensar, no criticar, no querer discutir (R. Mondolfo) - lo que ha tenido una indudable influencia en la educación.

En la actualidad, juicios como los mencionados se expresan raras veces en forma tan cruda. Pero reaparecen con transparencia, por ejemplo, en ciertos análisis realizados sobre el deporte, la música popular y otros eventos típicamente masivos. Y, de manera más indirecta, en la sobrevaloración de las minorías dominantes que abunda en los medios de comunicación masiva.

Se ha propuesto distinguir entre multitudes y muchedumbres<sup>19</sup>, entre masas activas y pasivas, con o sin proximidad física, disgregadas y congregadas, etc.

En una masa con proximidad física, sus integrantes se encuentran en contacto entre sí, ocupando un espacio físico determinado.

---

<sup>19</sup> Entendiendo que las segundas, a diferencia de las primeras, constituyen un fenómeno ordenado (lo que no es igual a decir “organizado”).

Las masas disgregadas se forman por la coincidencia de muchas personas en un mismo espacio (por ejemplo, los transeúntes que van por la calle). El grado de interacción que presentan estas personas es bastante bajo, pero aun modifica su comportamiento (cuando caminamos por la calle, hacemos ciertas cosas y dejamos de hacer otras).

Las masas congregadas se caracterizan por la polarización del comportamiento colectivo sobre algo común a todos. Presentan niveles de interacción altos, casi siempre muy intensos. Munné<sup>20</sup> destaca dos clases principales - las turbas y los públicos - distinguiendo dentro de las primeras cuatro tipos: agresivas (dirigen su acción contra algo o alguien), evasivas (huyen de un lugar dado para evitar un peligro), adquisitivas (convergen en un punto por la posibilidad de adquirir algún bien o servicio) y expresivas (participan en ritos, ceremonias y juegos colectivos).

Los públicos son masas que polarizan voluntariamente su atención sobre un sujeto o acontecimiento. Pueden predominar en ellos distintas formas de búsqueda: de información, recreación, persuasión, etc. En las masas sin proximidad física o difusas, las personas se encuentran diseminadas en el espacio. Sus formas características son los telepúblicos o teleauditorios de los medios de comunicación de masas.

En rigor, ninguna masa se forma de un modo espontáneo. Así, algo aparentemente tan casual como la presencia de mucha gente en determinadas calles citadinas es un reflejo de nuestra organización social.

Las masas no son simplemente "aglomeraciones hiperactivas", punto de vista que se mantiene adherido a los juicios peyorativos que antes

---

<sup>20</sup> Munné, Frederic (1980): *Psicología Social*. Ediciones CEAC, S.A. Barcelona. España.

comentábamos. Como sujetos sociales, pueden ser destinatarias de una acción educativa y organizativa constante.

Cuando caracterizamos a los desastres como “fenómenos masivos” no aludimos solamente a la cantidad de damnificados, heridos o muertos, que ciertamente puede sumar muchos miles, o a la extensión de sus estragos. Pensamos más bien en los procesos masivos involucrados en ellos.

En muchos trabajos se ha resaltado el contenido potencialmente contradictorio de las reacciones masivas en situaciones de desastre. Toda persona que haya trabajado en estas situaciones sabe que los comportamientos masivos descontrolados muchas veces contribuyen más que el propio evento agresor a causar muertes y lesiones.

Pero la desorganización, las conductas erráticas e incluso ciertas expresiones antisociales - agresiones sexuales, pillaje, acaparamiento de productos esenciales, etc. - coexisten con actos intensamente solidarios y con el surgimiento o incentivación de formas fuertemente organizadas de intercambio social. Es fundamental no restarles relevancia argumentando que son inestables, fugaces e “irracionales”, porque:

- La ocasional brevedad de dichos comportamientos no le resta importancia a sus posibles efectos, ni indica que sus secuelas sean cortas o de poca importancia. Los sucesos masivos son también formadores de la memoria social e inciden poderosamente en las representaciones y tendencias activas de la gente ante los hechos que alteran dolorosamente su vida, trátese o no de desastres.

- Su carácter espontáneo es *apariencial*. Es cierto que el terror colectivo estalla a veces bruscamente y sigue un curso inestable, pero eso no quiere decir que sea “inexplicable”. Si realmente están dominados por la “irracionalidad”, este será un motivo para estudiarlos más a fondo, contextualizándolo en las características socioculturales de la población.
- Hay otros fenómenos masivos que tienen una importante relación con el riesgo social y los desastres. Entre otros: las concentraciones y desplazamientos colectivos generados por la organización del trabajo, la recreación, el deporte y otras prácticas culturales y religiosas; las migraciones forzosas (desplazados, refugiados) y la presencia, generalmente súbita, de múltiples organizaciones y grupos en las áreas impactadas.

Finalmente, las representaciones sociales dominantes sobre los riesgos y desastres, y en consecuencia ciertas predisposiciones a reaccionar ante ellos, son muy influenciadas por los medios de comunicación masiva. En un trabajo sobre la prensa escrita costarricense, Bermúdez (1991)<sup>21</sup> hace ciertas consideraciones en mayor o menor grado aplicables a muchos países:

“Según el modelo de Scanlon y Alldred sobre el comportamiento de los medios en caso de desastre, los números, porcentajes y otras expresiones de cantidades, constituyen una herramienta fundamental para crear noticia y responde a un formato fijo en la recolección de la información. Con los datos cuantitativos se estimula el morbo, como estado de interés de los individuos por conocer las desgracias y dramas que otros sufren...se exageran determinados elementos para explotar la incertidumbre... se despierta el interés afectivo y sensual en el lector, como se procede con cualquier mercancía... y se muestran menos los logros obtenidos en términos de mitigación “pues no contribuye a la venta de la noticia” .

---

<sup>21</sup> Bermúdez, Marlen (1991): Los desastres naturales en la prensa escrita de Costa Rica. En *Revista Ciencias Sociales*, N° 53. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.