

Riesgo y Cultura: proyecto de Antropología Aplicada a la educación cívica en el ámbito de la seguridad vial

Ma JESÚS BUXÓ I REY*

En el III Congreso presenté las bases y se publicó en la revista de *Antropología Aplicada*, nº 1, la primera fase del proyecto de Antropología Aplicada orientado a la educación cívica en el ámbito de la seguridad vial infantil. En 1985 empezó mi experiencia de campo y aplicada en este proyecto, cuando Winterthur Seguros de Barcelona secundó una campaña promovida por Winterthur Suiza, orientada a sensibilizar a los mayores sobre la protección infantil. Se tituló “Quien conoce a los niños sabe protegerles”. Iniciado en el Instituto Marie Meierhofer para la Infancia de Zürich, este estudio y campaña de difusión ponían en evidencia que los niños no veían el peligro y se daban las razones por las cuales esto ocurría en relación a los factores de edad, altura, vitalidad, carácter imprevisible, así como el poder de concentración y la distracción. A lo cual se añadían advertencias y consejos concretos que indicaban los aspectos de la realidad psicosocial de los niños considerados imprescindibles para protegerles adecuadamente. Se hacía especial hincapié en que la protección no era suficiente si ésta no iba acompañada de un largo aprendizaje a través del juego y la experiencia de la circulación.

En una primera fase, se difundió este mensaje educativo pero siendo siempre crecientes las cifras de la accidentalidad infantil, entre 1984-1989 se propuso ampliar esta campaña con un proyecto de antropología aplicada que no sólo siguiera incidiendo en esa realidad, sino que revisara los presupuestos teóricos que guían la definición de esta problemática así como las estrategias didácticas. Realizado en el marco del Instituto de Prospectiva Antro-

* Sociedad Española de Antropología Aplicada. Universidad de Barcelona.

pológica, recién creado, y formando equipo con Fernando Torrijos y el servicio de Formación Winterthur, los objetivos de esta segunda fase se extendieron de la educación vial de los padres a la sensibilización de los niños: los *peatones en rodaje*.

En 1995 se relanza y renueva el proyecto bajo el nombre de *Horizonte 2001* del Grupo Winterthur que quiere ampliar su contribución con un programa de acción educativa. En su primera fase, se centra en los niños, y sigue luego con los jóvenes hasta llegar a completar el ciclo de vida con los riesgos vinculados al envejecimiento, esto es, reconocer que la exposición al riesgo es una constante que exige un entrenamiento para aprender el sentido de la seguridad a lo largo de la vida. En esa dirección, el proyecto Horizonte 2001 se abre a nuevas consideraciones teóricas y educativas respecto a la definición de la accidentalidad, el riesgo y la cultura de la seguridad. La investigación de base y aplicada (Buxó, 1996) se orienta a revisar las variables que contribuyan a explicar por qué tantos niños y niñas son víctimas de la circulación viaria y de los siniestros domésticos, y se formulan nuevas preguntas sobre ¿por qué se accidentaban más los niños que las niñas? ¿cómo imaginaban y manipulaban la realidad contextual en sus juegos? ¿cuáles son los límites que no pueden franquear en sus acciones? ¿de qué modo se enfrentan al peligro y se entrenan en el riesgo? ¿cómo entender y ayudarles a aprender el sentido de la prevención, la previsión y, en definitiva, la seguridad?

A partir de este planteamiento teórico y metodológico sobre los conceptos clave de accidentalidad, riesgo, seguridad y responsabilidad cívica que guían el análisis y la reflexión general, también se explora el diseño cultural que se puede aplicar en el plano educativo. El marco didáctico por el que se opta es el de formación y entrenamiento de la vida cuyo contenido curricular se extiende a otros problemas propios de la infancia y la adolescencia. Así, como propone Barth (1993) en su *self-protection training*, los niños son vulnerables a amenazas ambientales y personales, por lo tanto conviene enseñarles progresivamente habilidades que les preparen a enfrentarse con los problemas y a clarificar las amenazas con el fin de incrementar la responsabilidad del niño-a y aprender a reducir, controlar e incluso vivir seguro corriendo riesgos. Los aprendizajes básicos son la autoprotección, el autocontrol y el desarrollo de habilidades sociales.

Ahora bien, ¿cómo conseguir el desarrollo de estas habilidades personales que contribuyen a la autoprotección y el autocontrol? El diseño cultural se ha orientado a proporcionar un conjunto de productos, un texto, un diskette que permitan activar el aprendizaje, la sensibilidad y la responsabilidad en relación a la accidentalidad, el riesgo y la seguridad. En primer lugar, conviene definir bien el acontecimiento y construir escenarios de situaciones posibles. Así, seleccionar peligros de mayor preocupación y plantear cuestiones en relación a los mismos, cruces incorrectos, visibilidad del stop, y otros. En segundo lugar, identificar los problemas concretos y las condiciones amenazantes para poder comprender qué podría suceder y qué puede parecer que sucede. En tercer lugar, enseñar técnicas y habilidades que contribuyan a saber hasta dónde se puede llegar y arriesgarse y cómo escapar de situaciones peligrosas.

En esos tres niveles se practica el conocimiento, la comprensión y las estrategias de actuación, motoras e intelectivas, para que los niños ganen expe-

riencia actuando. Esto es, transformar las habilidades en la dirección de incrementar la percepción del riesgo y el tomar decisiones basadas en la comprensión más clara posible de los objetivos en situaciones problemáticas o inciertas. En la fase de implementación, este diseño cultural educativo se ha distribuido y aplicado en el contexto escolar y a través de acciones puntuales que amplían el circuito social de los maestros a los padres, con el fin integrar la información, implicar todas las parte y evitar las inconsistencias en el aprendizaje y los comportamientos.

JÓVENES Y EL PROBLEMA DE LA SINIESTRALIDAD VIARIA

Desde hace años, el tráfico se ido convirtiendo en una plaga que genera miles de defunciones anuales y provoca auténticas tragedias familiares, sobre todo en fines de semana y períodos vacacionales. Las Administraciones nacionales y locales se dedican e intentan periódicamente concienciar a los conductores mediante campañas de advertencia y programas monográficos televisivos y radiofónicos –especialmente en épocas de desplazamientos masivos, como las vacaciones veraniegas y fines de semana–, lo cual parece que durante unos meses logra disminuir los accidentes. En esta siniestralidad vial, resulta indiscutible el protagonismo de la gente joven. Los datos estadísticos ofrecen cifras escalofrantes sobre el numero de muertos y de víctimas con lesiones de por vida. A la mortalidad y la morbilidad se suman las secuelas psicológicas y la pérdida considerable de horas en la escuela que afectan la productividad escolar así como las horas de trabajo de las familias. A lo cual hay que añadir los costes directos e indirectos de los tratamientos sanitarios y las rehabilitaciones.

Se establecen causas objetivas relativas a la edad, entre 16 y 25 años, que se caracterizan por estilos de vida con ingredientes en combinación que favorecen la accidentalidad. Así, las actitudes de rebeldía y juego, la conducción asociada al ocio, nocturna y de fin de semana, las influencias de amigos y mediáticas, y el consumo de alcohol y drogas, contribuyen a construir percepciones inadecuadas del riesgo y el peligro creándose condiciones de temeridad, exceso de confianza y desconocimiento de la posibilidades y limitaciones del conductor y el vehículo. Así, es notorio que a pesar de los esfuerzos educativos de los programas monográficos y la publicidad de la Dirección General de Tráfico, que ofrecen escenas impactantes y pautas de conducta, los anuncios publicitarios de coches y el consumo de comics, series televisivas y juegos de ordenador que simulan la conducción de un coche cuya misión es ir masacrando personas, animales o androides para conseguir la máxima puntuación, no proponen comportamientos adecuados ni cooperan precisamente con el desarrollo de una mentalidad responsable y solidaria.

En principio, esta suma de elementos contradictorios podría parecer que constituye la evidente alquimia de la siniestralidad vial juvenil. Pero, lo cierto es que la solución, las soluciones, parecen no llegar. Los sistemas de control, las acciones punitivas y el endurecimiento de las sanciones –aunque muchas veces necesarios– parecen tener una eficacia limitada; las nuevas legislaciones sobre velocidad o consumo de alcohol, y la agilización de los procesos judiciales –juicios rápidos– tienen también una utilidad puntual. De manera que cabe preguntarse si se ha definido correctamente como problema so-

cial y si no es así en qué dirección cabría desarrollar un nuevo marco de análisis y aplicación.

LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LOS PROBLEMAS

Es fácil convenir que los problemas sociales hacen referencia a hábitos, actitudes, carencia de habilidades, relaciones y organizaciones que no funcionan bien, generan condiciones indeseables o producen dificultades, causadas por la acción o la inacción de las personas y los organismos sociales. Pero esta convención sirve de poco cuando se confunden los términos, por ejemplo, las razones epistemológicas y las éticas, el modelo con la realidad y se iguala el rigor científico, las normas y el beneficio social. Esto produce con frecuencia que el problema teórico sustituya el problema social y si a esto se añaden cuestiones de intencionalidad, tan pronto se intenta resolver algún aspecto concreto del problema, éste se llena de valores e intereses que actúan en la dirección de engendrar nuevos problemas sean cuales sean las propuestas de acción o de intervención.

Así, la formulación normativa y objetivista de resolver problemas no funciona. No es suficiente analizar cómo funcionan las cosas y a partir de ahí buscar formas de modificar para que funcionen mejor mediante acciones que se juzgan más o menos racionales de acuerdo con el grado de ajuste con los comportamientos que se predicen por medios formales basados en lo que se consideran hechos objetivos. De ahí que la propuesta sea virar el enfoque de la resolución de problemas a la construcción de los mismos. Esto quiere decir que no son suficientes las soluciones en forma de normas, modelos y opciones racionales que buscan optimizar un conjunto de restricciones ya que, aparte de que se modifican sus condiciones en el tiempo, tienden a engendrar nuevos problemas. En la misma dirección, aunque en diferentes escalas y ámbitos, como indican los teóricos de la sociedad del riesgo, Giddens, Bauman, Luhman, Beck (1996), el modelo industrial está siendo sustituido por nuevas condiciones de conocimiento tecnológico aplicado que son las que definen una sociedad de riesgo. Esta se caracteriza por la confrontación con los límites del modelo sociotécnico, científico e industrial en el que se ha vivido hasta ahora. Es tanta la incertidumbre de los efectos no conocidos, secundarios y colaterales en la aplicación de las nuevas tecnologías, que afecta y sacude con fuerza la consciencia y las presuposiciones fundamentales del orden social convencional, y también la confianza en la acción y las decisiones políticas y científicas en tanto que mecanismos responsables de tomar de decisiones adecuadas para conseguir y distribuir el bienestar social. Por lo tanto, más que de problemas específicos de área -genéticos, ecológicos, urbanos o viales-, se trata de riesgos de diseño global de la sociedad que exceden las ideas y los fundamentos clásicos, convencionales y habituales sobre la seguridad, la responsabilidad y la ética, es decir, los fundamentos de la confianza, la cohesión social y la solidaridad.

Al revisar o mapificar interdisciplinariamente las consecuencias sociales y públicas y, a la vez, las categorías de expertos y de participación social, estos autores llegan a la conclusión de que los problemas de riesgo no pueden ser tratados simplemente como problemas de orden y de principios universales, ya que no basta con establecer normativas y regulaciones de procedimiento.

En este sentido proponen que el antídoto o las herramientas que hay que emplear son justamente la ambigüedad y la ambivalencia de los riesgos. Es decir, para trabajar con el conflicto social, político y ético, hay que sustituir el canon ineficaz de la resolución institucional y técnica e introducir factores, perspectivas, opciones y objetivos ambivalentes.

Enfrentarse, pues, con condiciones de incerteza, capacidades de acción y decisión individuales y colectivas implica aprender a construir los problemas. Lo cierto es, como indica Schön (1986), que los problemas no vienen dados, los construimos los humanos en un intento de dar sentido a las situaciones complejas y difíciles o preocupantes. Por lo tanto conviene entender que lo crucial no es la resolución sino enmarcar o presentar el problema: esto es, definir los propósitos y las predilecciones, dejar claro lo que se considera más sobresaliente y lo que media en las historias que cuenta la gente, cómo entienden lo que esta mal y lo que necesita arreglarse. Más que seleccionar medios óptimos respecto a las dificultades sociales, se trata de reestructurar los marcos, darles coherencia interna y mejorar la comunicación para favorecer el aprendizaje de alternativas que ayuden a tomar decisiones situacionales.

Aplicado a lo que se entiende como problemática de la juventud no basta con aseverar la coincidencia entre la condición de juventud y la existencia de una tecnología motora sofisticada, escenarios diferentes y una cierta ideología para explicar todo esto. Son los elementos relativos a la construcción cultural de la realidad: la formación de la conducta, el uso de las normas, la percepción y la aceptabilidad del riesgo y los propios límites así como la conciencia cívica, los que han de ser considerados para enmarcar la problemática del conductor joven y sus expresiones en los escenarios viarios.

REDEFINIR CONCEPTOS PARA APRENDER A CONSTRUIR EL PROBLEMA

Antropológicamente, el primer paso es nutrir culturalmente los conceptos y circunstancias que tienen que ser acondicionados para su aprendizaje y práctica ya que tienden a tener varias caras, a veces claras, otras ambivalentes. Cada vez hay más vehículos, son más potentes y rápidos, acceden a ellos personas cada vez más jóvenes y el trabajo y al ocio implican cada vez más su uso. Nuestras vías, en cambio, llevan un ritmo de crecimiento más lento, las calles de nuestras ciudades están saturadas y nuestros repertorios culturales no tienen referentes en su tradición para tratar con estos nuevas situaciones que obligan a tomar decisiones constantemente.

A pesar de que el infringir las normas viarias produce un número mayor de víctimas que el mismo terrorismo, las cifras y las imágenes de muertos y heridos no asustan ya a nadie ni interrumpen ninguna conversación. Se han visto demasiadas veces para que sorprendan y además se produce un efecto de vacuna contra su mensaje de prudencia. Al quedar estas imágenes sin contenido cultural, la percepción del riesgo y la seguridad deja de incorporar aquellos ingredientes que refinan y frenan el transitar de forma inadecuada: los costes económicos, sociales y emocionales que afectan a las miles de personas que pierden a sus seres queridos, y a todos esos heridos que engrosan, cada año, las estadísticas de las personas que se quedarán para el resto de su vida limitados por la falta de visión, o en una silla de ruedas. Da la sensación

de que se ha perdido de vista la dimensión humana que representan esas cifras que, limitadas a su papel numérico y estadístico, carecen de la capacidad de emocionarnos.

Lamentablemente, las normas de circulación vial son conceptualizadas, significadas y difundidas como simples normas, datos, informaciones, restricciones, porque sí, sin ningún fundamento detrás. Por ello, conviene redefinir culturalmente la circulación vial como una forma de interacción humana que no es separable del resto de expresiones que se dan en nuestras sociedades. En este sentido, las normas de circulación vial no son simplemente normas, sino una traslación prácticamente literal de los códigos éticos de convivencia social. No se trata simplemente de comportamientos y repertorios situacionales, sino que conducir y transitar está inserto en el desarrollo educativo de los derechos y obligaciones civiles, políticas y sociales. Valores como la propiedad, el derecho a la vida, la igualdad, la libertad, dan formación y fundamento a las restricciones de velocidad o a la obligatoriedad de ceder el paso. ¿Por qué debo ceder el paso ante una señal? Aprender que no se trata de una mera señal que me indica una prohibición sino que al hacerlo estoy reconociendo una forma de existencia y convivencia sociales.

Es fácil definir la juventud en términos de atolondramiento, irresponsabilidad, inconsciencia e inexperiencia, pero esto no agota ni acaba de explicar las cuestiones de fondo que laten detrás del cúmulo casi infinito de adjetivos que se pueden usar para calificar aquello que es simplemente joven. Si entendemos la cuestión de la siniestralidad vial como una desgracia que ocurre porque los jóvenes son irresponsables, van muy deprisa, beben alcohol, no saben las normas y además porque las carreteras no están en buen estado, no iremos a ningún sitio. Para ser responsable de algo, es fundamental y básico conocer de qué somos deudores. ¿Lo saben los jóvenes? ¿Lo saben los adultos? ¿Lo sabemos todos?

En efecto, el estado de juventud en términos genéricos constituye una circunstancia vital donde se presupone que va a terminar la tutela familiar y la formación institucional fundamental, esto es, la socialización de base a partir de la cual los jóvenes van a empezar a experimentar por sí solos, todo aquello que se les enseñó. Es el momento de buscar los primeros trabajos, de ejercitar derechos civiles y de establecer nuevas relaciones sociales, esto es, de interactuar ya no sólo con sus semejantes sino con un mundo que se amplía paulatinamente hacia el de los adultos.

La conceptualización de la juventud se centra, pues, en la convención de que se trata de un estado de tránsito, algo así como un examen para entrar en el mundo de los adultos e incorporarse activamente a la sociedad. Y como todo tránsito, y en especial en esta etapa vital, se define por el movimiento, el dinamismo de querer estar en varios sitios a la vez, vivir la idea de que el universo se abre, el sentido de la libertad, la primera sensación, experiencia y consciencia de que podemos hacer de nuestra vida lo que queramos. Coincide con esta apreciación el hecho que las sociedades brindan una flexibilidad y una permisividad a la juventud, que no ofrecen a otros estados vitales. La juventud se asume como un ámbito de verdades relativas y de realidades por hacer. De un adulto, por ejemplo, se esperan conductas concretas fundamentadas y sus errores suelen ser sancionados sin relativismos. Así, posiblemente la misma falta cometida por un joven tiene en la conciencia de la so-

ciudad el gran atenuante de la inexperiencia. La juventud resulta así una etapa de sucesivas pruebas en las que una dinámica de acierto-error se supone que va esculpiendo los trazos de lo que será en definitiva el individuo adulto.

Sin embargo, hoy esta conceptualización resulta insuficiente y la sociedad que significa cada uno de sus segmentos de edad, atribuyéndoles roles, expectativas, deberes, obligaciones, derechos y responsabilidades, tiene que rectificar ante la complejidad de las nuevas condiciones y enfrentarse al cambio social y conceptual de la juventud y su relación con la realidad de las tecnologías de locomoción. Es necesario enfrentarse a las contradicciones derivadas de pensar y definir, por una parte, la juventud con un cierto sentimiento de nostalgia, por constituir parte de la utopía personal, el viejo paraíso perdido de ser niño y joven, así como otorgarles los beneficios del relativismo, la flexibilidad, la inexperiencia y el iniciarse en la libertad y, por otra, las restricciones que imponen las normas y la convivencia sociales, especialmente cuando no se trata de condiciones generales de la edad, sino del uso de extensiones tecnológicas y nuevos escenarios de uso y acción que requieren la capacidad de seleccionar materiales así como repertorios de comportamiento y de riesgo,

Hay más disparidades y contradicciones. Cabe incluir a los padres en ellas que con frecuencia son excesivamente permisivos o se encuentran en una posición de subordinación respecto a los deseos de los hijos y, en los casos más graves, no solamente no los forman, sino que les dan ejemplos incorrectos: ¿cómo puede ser un conductor responsable cuando ha crecido viendo cómo su progenitor se saltaba las señales, corría más de la cuenta, vociferaba e insultaba, e incluso se jactaba posteriormente frente a otros? Antes existía una correspondencia íntima entre la formación de base, el hogar, la escuela, el mundo infantil y el tránsito de la juventud. No obstante, nuestra época ha impuesto también un sello característico e inédito en los ingredientes que llamamos de formación de base: se trata de los medios de comunicación. En efecto, estos medios y con ellos la información instantánea, son un acercamiento del mundo exterior a la realidad de la casa y la escuela. Este hecho, que se enuncia tan rápidamente, tiene una importancia enorme porque el mundo exterior, es decir, todo aquello que está más allá de nuestro ámbito de formación directa, había tenido siempre la doble función de los espejos: reflejar y contrastar. Las distancias entre una y otra función solían ser muy aproximadas y más bien reafirmaban todo aquello que se aprendía en casa y en la escuela, dejando siempre un matiz para poder ejercitar cierta libertad a la hora de caminar solos. Actualmente, la realidad del mundo exterior en vez de esperar a la puerta de casa a la mayoría de edad, entra sin llamar. Se cuele la información que no es necesariamente coherente con los contenidos que se transmiten en la unidad doméstica y en la escuela, y además en un momento donde los jóvenes todavía no están armados con repertorios de conducta con capacidad de contrastación.

En efecto, nos encontramos con tres niveles de realidad: el sistema escolar, la familia y el mundo exterior, que se mueven a velocidades diferentes dentro de una misma sociedad y que no coinciden en sus mensajes respecto a las correspondencias entre la visión del mundo y la realidad de las calles por las que diariamente hay que transitar. Y este distanciamiento asociados a la

tecnología elevada a grado de ideología del mundo contemporáneo provoca que se produzcan disfunciones y contradicciones que revierten negativamente en la necesaria coherencia que se espera de los ciudadanos que se incorporan a la vida civil.

Ahora bien, en profundidad el problema que se perfila no hace referencia a una situación local, aislada, que afecta tan sólo a un estamento de edad dentro de nuestra sociedad. El problema en cuestión se expresa con evidencia en los jóvenes, pero en todo esto no están solos, sino que de hecho nos afecta a todos en mayor o menor grado: jóvenes, padres, la industrias de automoción, los vendedores de bebidas alcohólicas y los promotores de ocio y gestión del mantenimiento de la red vial, todo el sistema social crea condiciones de contradicción que no favorecen precisamente el sentido cívico de la conducción. Por tanto, tiene que ser toda la sociedad la que actúe en construir un nuevo sentido del riesgo y una cultura de la seguridad. ¿Cómo actuar entonces? ¿A qué y a quién se debe atender? ¿Cómo construir la coherencia necesaria y crear una seguridad contrastable?

DISEÑO CULTURAL DE LA SEGURIDAD COMO CIVISMO

Se podrían seguir indicando condiciones objetivas, contradicciones y discrepancias, pero lo cierto es que todo esto afecta y se ve afectado por un sentido cívico poco desarrollado que contribuye a desatender el código y las señales de circulación, a los demás conductores e incluso el estado mecánico del propio vehículo que se conduce. Por tanto, la cuestión es cómo construir una cultura cívica coherente, cómo eliminar la disparidad entre valores y normas en abstracto y en acción y cómo administrar la formación-información. No es suficiente difundir valores en abstracto, principios éticos y normas cívicas, si nos despreocupamos de la observación directa, los valores en acción y el aprender haciendo.

Ciertamente se requiere un cuerpo genérico de partida que dé forma y sentido a datos, hechos y acontecimientos, pero las normas de circulación vial no son simplemente normas, sino una traslación prácticamente literal de los códigos éticos de convivencia social. Es difícil que se respeten las señales de tráfico, o se corrija la contaminación si no se pertenece a una sociedad con una cultura democráticamente bien integrada donde infringir la norma no es sólo cometer una infracción sino carecer de solidaridad y sentido cívicos. Los que pasan un semáforo en rojo, no simplemente infringen una norma de convivencia social, más bien no creen, no entienden o no llegan a tener un sentido claro de la democracia.

Por todo ello resulta urgente la incorporación de aprendizajes que fundamenten ética y socialmente las normas de circulación vial, en correspondencia íntima con la convivencia social. Esta formación no puede continuar siendo un capítulo ausente en los cursos para la obtención de licencias de conducir, y mucho menos en los planes de formación escolar. Llenar este capítulo requiere que mayores y jóvenes activen el vacío conceptual y social que rodea a cada señal de tráfico y entiendan que ceder el paso no significa sólo eso, sino convivencia; tengan claro no sólo los límites de velocidad, sino que entiendan que la potencia de los nuevos vehículos ha de ser una garantía de seguridad, y no una excusa para asumir riesgos innecesarios; y razonen y lle-

guen a ser capaces de generar repertorios sobre la circulación vial como expresión tecnológica correspondiente a la responsabilidad social y a lo que una sociedad democrática es y quiere ser.

DISEÑO CULTURAL: EXPLORACIÓN TEÓRICA, ETNOGRAFÍA DEL AULA Y PRODUCTOS

Así, pues, la propuesta teórica en la que se basa este proyecto de antropología aplicada quiere ir más allá de la educación vial en sentido estricto de sistema teórico y práctico de las normas de conducción viaria, para situarse en la construcción de una cultura de la seguridad. Esto es, que los individuos interioricen las ideas, los valores y las actitudes de vivir en una sociedad cívicamente orientada para aprender a transitar y medirse en situaciones de incerteza y peligro desarrollando repertorios de riesgo y seguridad.

Construir el problema de cómo aprender una cultura de la seguridad no puede hacerse simplemente desde una reflexión teórica sino que requiere una dimensión experimental y esta se ha desarrollado mediante la realización de una etnografía del aula en la cual se enseña educación vial explorándose la comprensión de la seguridad como civismo durante dos cursos completos en una escuela de Vilanova y la Geltru. En esa experiencia de campo se han probado y refinado interactivamente los conceptos de riesgo, accidentalidad, responsabilidad, y solvencia, entre muchos otros. Se han analizado y discutido situaciones imaginadas y vividas, los jóvenes las han contrastado entre sí y, finalmente, se han elaborado preguntas y ejercicios prácticos que han permitido avanzar en la creación de contenidos culturales y cívicos para los conceptos y normas que hasta ese momento se habían considerado de forma aislada.

A partir de ahí se ha diseñado un producto cultural en forma de texto educativo orientado al aprendizaje de la educación vial como una extensión del conocimiento y la acción cívicas que, mientras ayuda a entender y significar correctamente los instrumentos y los hechos así como los conceptos culturales clave que rodean la accidentalidad, el riesgo y la seguridad, facilita la interactividad argumental entre los maestros y los jóvenes en las aulas.

Son ejemplos de la extensividad cívica de la educación vial la consideración de que la moto y el automóvil no son simplemente un medio de transporte y la carretera no es solamente una vía de comunicación, sino lenguajes y escenarios donde expresar una forma de ser y convivir con los demás. La accidentalidad no es simplemente una desgracia ya que los accidentes no simplemente suceden, sino que entre todos creamos las condiciones para que se produzcan. Hasta ahora se pensaba que los sistemas de conocimiento y las creencias, incluida la ciencia, eran formas de confiables de tratar con la experiencia y cuando éstos fallaban, hablábamos de accidentes. Ahora sabemos que los accidentes ocurren como consecuencia de una forma inadecuada de interactuar, activa o pasivamente, entre agentes, efectos y entorno. El ingrediente de azar, de acontecimiento aleatorio que subyace a la etimología de la accidentalidad y que quiere señalar que las condiciones o las coincidencias son externas, debe ser substituido por la idea de acontecimiento discreto y causal en el que la combinación de los comportamientos y los factores socioambientales son los que producen la peligrosidad, las circunstancias no

deseadas o el siniestro. El accidente no ocurre porque se reviente una rueda, falle la dirección o el motor, sino por un cúmulo de irresponsabilidades, mezcla de economía de consumo, desconocimiento y olvido de las revisiones técnicas y todos los ingredientes de distracción e insolidaridad, para mencionar sólo unos pocos.

Y tampoco la seguridad es un conocimiento o una situación externa a nuestras acciones, sino un conjunto de acciones, reacciones e inacciones a partir de lo que en cada situación nos preocupa, crea incerteza y necesitamos resolver. De ahí que la seguridad no sea equivalente a evitar, tener miedo, dejar de correr riesgos, ni tampoco buscar soluciones en órdenes utópicas, estados providenciales o asistenciales, apoyarse en resoluciones normativas ni en criterios expertos exclusivamente. Más conocimiento y más normas por sí mismas no quieren decir ni mejor capacidad de decisión ni mayor seguridad. La norma es una información de contenido social que sirve para producir consenso y de esta forma optimizar las estrategias de acción. Pero, ni el conocimiento ni la norma pueden ser entendidos como sistemas formales que substituyen el juicio individual y la experiencia del riesgo. Así, frente a los conceptos de fiabilidad, norma, solvencia, que forman parte de la responsabilidad reemplazada, hay que destacar un sentido más moral y cultural de la responsabilidad como variable clave para dirimir en los ambientes de riesgo la información correcta, esto es, la previsión, y así decidir las estrategias encaminadas a evitar que una cosa suceda o no, esto es, la prevención. En tanto que guía de y para la acción la responsabilidad vincula conocimiento y norma para orientar cívicamente la decisión correcta y en esa medida se constituye en criterio social.

En esta dirección el libro propone la educación vial no sólo como un sistema de conocimiento empírico y práctico de enseñanza sino como el aprendizaje de estilos y repertorios culturales que permitan interiorizar ideas, valores y actitudes cívicas y con ello aprender hábitos de comportamiento y, sobre todo, aprender a medirse en situaciones de riesgo, incerteza y peligro. Son estilos y repertorios de base interactiva y situacional ya que no sólo se incluyen nuestras acciones sino que éstas están siempre en juego con la moción de los demás en sus motos y coches, y también nuestras acciones están en interacción con la tecnología de la propia automoción tanto en su dimensión técnica como mediática y de consumo. Pero, sobre todo, se refuerza que no sólo se trata de comportamientos y repertorios situacionales, sino que estos están insertos en el desarrollo educativo de los derechos civiles, políticos y sociales.

Por lo tanto la educación vial es un trabajo de cooperación de todos: desde la familia hasta la judicatura, desde la enseñanza a la publicidad directa o indirecta. Nos afecta a todos en mayor o menor grado. Y afecta el sentido general de la democracia.

TERRITORIOS DONDE APLICAR EL DISEÑO CULTURAL

A pesar de toda la sensibilización social y las campañas informativas, las cifras sobre accidentalidad juvenil en todas las sociedades del mundo siguen creciendo, lo cual indica que las medidas técnicas y educativas son todavía insuficientes.

Por lo tanto, este proyecto de diseño cultural se basa en que sigue siendo conveniente trabajar en la dirección de revisar los presupuestos teóricos que guían la definición de estas problemáticas, las estrategias didácticas así como el desarrollo campañas educativas. Y el texto o guía argumental titulada *Riesgo y Seguridad: la educación vial como cultural cívica* quiere contribuir a mejorar la labor que puede hacer la educación escolar, tanto en ausencia de un programa definido de Educación Vial, materia que se contempla en ocasiones como un conjunto de temas de diferentes asignaturas –dada su transversalidad–, como utilizarse en diferentes contextos en el marco de la educación secundaria, sea un crédito variable de 30 horas, se ofrezca en segundo ciclo de ESO o se convierta en una materia optativa de Bachillerato. Y también quiere contribuir, más allá de la enseñanza reglada, ¿por qué no? a fomentar un espíritu de liderazgo positivo que permita al alumno, en sus propios entornos, generar un rol interactivo y pasar de formado a formador, influyendo positivamente en los demás.

Conscientes de que el profesorado de cada centro dispone de unos recursos humanos, espaciales y técnicos muy diferentes, el texto esta estructurado para que pueda aprovecharse aquello que más interese a cada situación. Quizás sea conveniente centrarse únicamente en las historias del principio de cada capítulo y las propuestas para reflexionar; quizás, si se dispone de algunos de los vídeos y textos que han editado la DGT, o las diferentes comunidades autónomas, baste como reflexión la unidad didáctica final; si paralelamente existe algún crédito de ética posiblemente haya alguna unidad, como la de los límites de la libertad, que pueda trabajarse más a fondo; enfoques filosóficos, sociológicos y antropológicos, en Bachillerato, permiten utilizarlo de una forma más profunda.

Hay muchas personas, grupos e instituciones que llevan años trabajando por que la Educación Vial sea una realidad y se implante en los centros de enseñanza, sea cual sea su nivel. La ya citada DGT, algunas Comunidades Autónomas, Guardia Urbana, autoescuelas, fundaciones u hospitales, dedicados al tratamiento de lesiones medulares, incluso alguna marca de automóviles y compañía de seguros, han ido produciendo y editando material francamente bueno -desde vídeos a publicaciones pasando por juegos de simulación en ordenador- y todas ellas suelen estar dispuestas a enviar a los centros materiales y personal capacitado para dar charlas de orientación. Este proyecto de diseño cultural no pretende substituir sino complementar, como cabe ver en los apartados siguientes, y contribuir a desarrollar entre todos una Educación Vial completa, integrada y eficaz para construir una cultura cívica de la seguridad.

I. LA SOCIEDAD MOTORIZADA

Unidad didáctica 1. La ciudad como paradigma del espacio vial

Conceptos. Partamos de una historia: *¡Mira el burro, dónde aparca!* Desarrollo conceptual: El espacio urbano como realidad donde vivir y transitar. La ciudad como centro y núcleo de oportunidades. Un ejemplo de interacción tecnológica: El impacto del vehículo en el crecimiento urbano. El espacio como bien compartido-bien escaso. Gestión y educación en el uso del espacio urbano. Gestión y normas. Idear alternativas solidarias.

Unidad didáctica 2. Normas, acuerdos y conflictos: Lo tuyo, lo mío, lo de todos

Conceptos. Partamos de una historia: *¿Se han puesto todos de acuerdo para amargarle la vida a Federico?* Desarrollo conceptual: Códigos, normas y leyes. Cuando todo es de todos ¿dónde quedan los distintos derechos? La propiedad y la posesión. Algunos casos prácticos para extraer algunas conclusiones. Observa, mira y piensa. Propuestas para la reflexión

Unidad didáctica 3. Los límites de la libertad

Conceptos. Partamos de una historia: *¿Que paguen los demás!* Desarrollo conceptual: Familia, quiero una moto. Precios y costes. Un coste extra: el coste de oportunidad o alternativo. Los límites de la libertad. La responsabilidad, parte ineludible de la libertad. Propuestas para la reflexión.

Unidad didáctica 4. ¿Correr riesgos? Depende

Conceptos. Partamos de una historia: *¿Por qué tuviste que fallarme?*

Desarrollo conceptual: No arriesgarse también es arriesgado ¿Es sólo nuestra vida? Riesgo y azar. No todos los riesgos pertenecen a la misma categoría. Riesgos inversores, especuladores y malversadores. Exponerse al peligro y correr riesgos: La confianza como elemento básico para la vida. Grupos de riesgo medido *vs.* grupos de riesgo desmedido. Propuestas para la reflexión.

Unidad didáctica 5. El tráfico y la gestión de la razón y las emociones

Conceptos. Partamos de una historia: *El último, paga.*

Desarrollo conceptual: ¿Por qué somos, a veces, tan diferentes cuando conducimos? Conducir y conducir-se: aproximación a los aspectos psicológicos y culturales que motivan la asunción de riesgos desmedidos. Por qué no existe el “conductor perfecto”. Nuestra capacidad para razonar ¿es siempre compatible con nuestras emociones? Peligro, adrenalina y agresividad. Una extensión tecnológica llamada vehículo. Publicidad y sistema de valores. Comportamiento y consumo: Según cómo compres, así conducirás. Los jóvenes como “grupo de riesgo”.

II. LA IRRESPONSABILIDAD COMO PARASITISMO SOCIAL.

Cuatro escenarios para una misma historia. *¿Por qué tenía que pasarme esto a mí? Es que sólo van a sacar dinero ... y a joderte si pueden. Ya verás cómo se acaban los problemas con la moto de Loli. Corre, no pares, no te metas en líos.*

Unidad didáctica 6. El accidente de tráfico: Bases, construcción y consecuencias

Conceptos. Desarrollo conceptual: El *factor humano* como causa básica en la accidentalidad. Bases del accidente. El conductor frente a las Normas. Cuando llevas prisa, todos los semáforos están en rojo. Cuando la ética deja paso a la estadística. La construcción del accidente. El mito de *la mala suerte* en la construcción del accidente. Impactos de los riesgos desmedidos: Negligencias, exceso de confianza, indiferencia, pasotismo, insolidaridad. El ex-

ceso de velocidad: vivir deprisa puede ser muy corto. La *velocidad adecuada* y sus condicionantes. ¿Dónde han de estar los límites? ¿Por qué se superan los límites de velocidad? *Si bebes no conduzcas*: algo más que un slogan. Acotando el problema: más allá de las normas, crear hábitos. ¿Por qué se bebe? Los factores culturales. Los factores psicológicos. El alcohol y la conducción, dos elementos incompatibles. Creencias populares que rodean la ingestión de alcohol. Nuevas propuestas para un viejo problema. Del porro a las llamadas drogas de diseño. Efectos de las drogas “clásicas”. Los peligros de las drogas de diseño. Drogas con receta médica y otras menores que es mejor no olvidar. Las consecuencias del accidente. Nunca se puede volver atrás. Minimizando los costes: casco, cinturón y otros mecanismos de seguridad. Y después del accidente ¿qué? Repercusiones sobre el accidentado y sus entornos. El entorno familiar. Las relaciones sociales extrafamiliares. El entorno laboral. El entorno físico. La difícil tarea de reconstruir la identidad.

Unidad didáctica 7. Costes ecológicos: ¿hasta cuándo podemos mantener el ritmo actual?

Conceptos. Partamos de una historia: *Como suele decirse: No es oro todo lo que reluce*. Desarrollo conceptual: Aproximaciones al coste final de un vehículo. Lo que hemos pagado, estamos pagando pagamos y pagaremos entre todos. El proceso de fabricación: ¿qué se esconde tras el diseño y las características técnicas? Ejercitando la posesión: ¿cómo afectamos al ecosistema cuando utilizamos un vehículo? La eliminación: ¿dónde va a parar cuando ya no nos sirve?

III. LAS CULTURAS DE LA SEGURIDAD

Unidad didáctica 8. El planeta es cosa de todos; incluso de los conductores

Conceptos. Partamos de una historia: *Donde llega la multitud*. Desarrollo conceptual: La importancia del consumidor. El papel de las instituciones. Preocupaciones en el sector industrial. Y con tantas legislaciones e innovaciones, ¿por qué no vamos más rápido? El papel del consumidor: el futuro no depende tanto de la tecnología como del uso que hagamos de ella. Propuestas para la reflexión.

Unidad didáctica 9. Invertir en futuro

Conceptos. Partamos de una historia: *A mí no se me puede hacer esto, ¡yo pago mis impuestos!* Desarrollo conceptual: Los grupos de *riesgo solidario*. Hacia un mundo más seguro: Los ámbitos de la seguridad. Riesgo, confianza, seguridad. El seguro como forma de solidaridad grupal. El Estado como asegurador. Instituciones privadas: el seguro del vehículo. Solvencia y responsabilidades.

Unidad didáctica 10. A modo de conclusión: Con-vivir con-duciendo

Concepto. Partamos de una historia: *¡Deberían prohibir circular a estos de las bicis!* Desarrollo conceptual: La Educación Vial como expresión de civismo. El conductor prudente: La conducción en el marco de la seguridad. Re-

flexiones para antes de conducir. En el vehículo. Mientras conduces. El conductor “verde”: La conducción en el marco de la responsabilidad medioambiental. Realizar una compra responsable. Minimizando los costes del uso. Reduciendo las repercusiones ambientales mediante un buen mantenimiento. Darlo de baja de forma correcta. La ciudad es un espacio público. Evita la contaminación acústica. Usa el transporte público. Busca sistemas de desplazamiento alternativos. Propuestas para la reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTH, R., 1993 “Promoting Self-Protection and Self Control. Through Life Skill Training”. *Children and Youth Services Review*, 15.
- BUXÓ I REY, M.J., 1996 “Hacia una cultura de la seguridad. Infancia y Riesgo”. *Revista de Antropología Aplicada*, 1.
- GIDDENS, A. BAUMAN, Z, LUHMAN, N. BECK, U., 1996 *Las consecuencias perversas de la modernidad*. En: J. Berriain (comp.), Barcelona, Editorial Anthropos.
- SCHÖN, D., 1986 “Generative Metaphor: A perspective on Problem-Setting in Social Policy”. En: A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Massachusset, Cambridge University Press.