

Risc i seguretat en el context educatiu: un debat necessari en el marc d'una educació orientada al desenvolupament de la ciutadania

Flor Cabrera Rodríguez i Jaume del Campo Sorribas*

Introducció

El concepte de risc ha estat tractat per diferents autors (Beck, 1998; Douglas, 1996; Luhmann, 1996; Giddens, 1993, etc.) com un aspecte central per comprendre determinats patrons culturals i de comportament que es donen en les interaccions personals. No es tracta d'un concepte nou, però les circumstàncies actuals en què els canvis se succeeixen de manera molt ràpida amb nous fenòmens com la globalització, l'increment de la multiculturalitat en les ciutats, la ràpida circulació d'informació, la necessitat de la sostenibilitat o, fins hi tot, la visibilitat que, des dels mitjans de comunicació fan de situacions de risc o violència, han fet modificar les percepcions de la població vers les possibles situacions de risc. L'àmbit educatiu no ha estat aliè a aquesta situació. Els canvis que al llarg dels últims anys s'han anat produint en el context de l'ensenyament formal, han provocat una transformació substancial en la percepció que l'alumnat i el professorat fa del concepte de risc i d'aquells elements que configuren el sentiment de seguretat en l'entorn escolar. Les transformacions en el context social i en l'àmbit escolar, han provocat una reconsideració dels aprenentatges i del paper que cadascú ha de desenvolupar en els centres i això, sens dubte, provoca incertesa i incrementa el llindar de risc percebut en la comunitat educativa.

Les condicions generals vinculades als processos d'aprenentatge de l'alumnat s'han anat modificant de manera substancial. La possibilitat d'accedir a grans quantitats d'informació autònomament, ha suposat que part de l'alumnat disposi de coneixements aliens als impartits en el context dels ensenyaments formals. Paral·lelament, l'increment de l'interval d'obligatorietat d'aquests ensenyaments i la presència d'una major pluralitat cultural a les aules ha generat una gran diversitat, tant en el nivell de rendiment de l'alumnat com en les necessitats a què, des de la institució escolar, cal donar resposta.

(*) Jaume del Campo Sorribas, i Flor Cabrera Rodríguez, són professor i professora titulars del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, membres del Grup de Recerca GREDI. A/e: jdelcampo@ub.edu i fcabrera@ub.edu

El desconcert que aquesta situació genera en el professorat és prou evident. La inseguretat es posa de manifest amb sentiments d'impotència i, en molts moments, de veritable amenaça. El fet és que, en els últims temps, l'abordatge de les situacions de conflicte ha tingut un pes específic molt important en l'oferta de formació i reciclatge del professorat, però, a què respon exactament aquesta demanda?, d'on provenen les inseguretats en el professorat?, les condicions que justifiquen aquesta situació, prenen un caire més objectiu o subjectiu?, etc. En definitiva, actualment, hi ha un conjunt d'interrogants que caldria analitzar per entendre una mica millor les condicions que es donen en el context escolar i quin paper té el sentiment de risc o seguretat en aquesta situació.

L'anàlisi de les institucions educatives des del discurs del risc pot aportar determinades claus comprensives relacionades amb els canvis culturals que caracteritzen l'actual dinàmica escolar. Aquest article és fruit d'una reflexió vinculada a una recerca en curs on es pretén aprofundir en les dimensions (personals, grupals, institucionals, etc.) que utilitza l'alumnat i el professorat en l'elaboració de les percepcions relacionades amb el sentiment de risc i de seguretat en el context escolar.

Violència, conflicte i risc: influència en les percepcions relatives a la seguretat

El context escolar presenta unes característiques complexes, on la interacció entre subjectes es veu sotmesa a unes pautes culturals determinades. La diferenciació de rols, les normes que regulen la quotidianitat o l'atribució específica de significats als diferents temps i espais, estableixen un marc d'interacció en què si a més es considera l'elevat nombre de subjectes que, normalment, estan presents en aquestes institucions, provoquen que les relacions prenguin un caire complex i de gran emotivitat.

El sentiment de risc ha estat abordat des de diferents perspectives. L'anàlisi de la violència entre iguals va constituir-se en objecte d'estudi a mitjans del segle passat a partir de les recerques desenvolupades per Olewski (1978, 1998) en què va aprofundir vers el fenomen del *bullying*. El suïcidi d'alguns estudiants a Suècia, va suposar que l'administració pública d'aquest país iniciés un diagnòstic centrat en les condicions de seguretat que tenia l'alumnat a l'escola. Les enquestes de victimització van constituir-se en els instruments per conèixer el caire que pren la interacció entre l'alumnat i les possibles situacions d'intimidació i de violència que podien percebre.

Aquesta metodologia s'ha mantingut i, actualment, s'ha generalitzat la seva aplicació a altres països dins de l'àmbit escolar (per exemple es pot veure l'informe del Defensor del Pueblo sobre violència escolar realitzat l'any 1999¹ o

(1) Aquest informe pot ser consultat en la seva totalitat en línia. [Consulta : 29 d'octubre]. Disponible a : <<http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VECTODO.pdf>>.

l'enquesta de victimització coordinada per Javier Elzo², etc.) en la qual, a partir de les dades obtingudes, es palesa l'existència de situacions en què part de l'alumnat s'ha sentit amenaçat o ha adoptat actituds amenaçadores vers altres alumnes.

Aquesta perspectiva, a més de centrar-se quasi exclusivament en les percepcions de l'alumnat, estableix implícitament unes categories que fan de les situacions d'amenaça i/o inseguretat aspectes relacionats amb les característiques individuals dels subjectes. És a dir, per exemple es defineixen perfils de víctimes i d'agressors o de subjectes que comparteixen ambdós papers depenent de les circumstàncies. De la mateixa manera, amb el caire bàsicament diagnòstic que adopten les dades obtingudes, resulten molt descriptives i com que no aprofundeixen en el fenomen de la violència de manera més global i no es prenen en consideració aspectes institucionals i del context, no contribueixen a desenvolupar accions orientades al canvi. Encara que aquest enfocament presenti aquestes limitacions, val a dir que normalment s'utilitza amb mostres àmplies i això permet una visió general de l'objecte d'estudi.

Les limitacions que presenten els estudis de seguretat basats en enquestes de victimització, s'han intentat superar a partir d'altres models centrats en la gestió positiva del conflicte (veure per exemple Fried, 2000; Entelman, 2001; del Campo, 2002, etc.). En l'última dècada ha proliferat una perspectiva que atorga a la *mediació* un paper clau centrat en una redefinició del concepte de violència, ja que aquest, és entès com una forma negativa de gestionar el conflicte. El conflicte es defineix com una oportunitat i pot arribar a constituir-se com un element de desenvolupament personal i institucional, si aquest es resolt de manera positiva i serveix per millorar les capacitats de relació i convivència de les persones implicades en el conflicte.

Un primer aspecte que cal destacar d'aquesta perspectiva, és la responsabilització social davant les situacions de conflicte, és a dir, es parteix d'una lògica en què l'origen del conflicte es troba en la interacció social i, per tant, el context social també ha de dotar-se de mecanismes que permetin la resolució d'aquests conflictes. En aquest sentit s'aposta per fórmules que, mitjançant el diàleg, permetin resoldre aquesta mena de situacions. La mediació —amb la intervenció d'una tercera part— o l'acord entre parts, constitueixen les formes més adients per solucionar els conflictes.

De fet, aquesta perspectiva teòrica adopta un caire més global i integrador, ja que el conflicte és un producte del conjunt d'interaccions que es generen en la institució escolar i, per tant, *les situacions de violència no només*

(2) Es tracta d'un estudi realitzat pels Departaments d'Ensenyament i Interior de la Generalitat de Catalunya realitzat al llarg del curs 2000-2001 titulat: "Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys".

depenen dels possibles perfils de l'alumnat. En aquest sentit, el professorat i el clima institucional i d'aula juguen un paper fonamental així com l'existència d'estratègies específiques que afavoreixin la convivència i permetin la gestió positiva del conflicte. L'orientació pràctica i de transformació i millora de dinàmiques institucionals atorguen a aquesta perspectiva una gran potencialitat de canvi, incidint en la cultura i les pràctiques institucionals.

Un breu contrast entre la perspectiva d'anàlisi de la violència mitjançant les enquestes de victimització i els corrents que defensen la gestió positiva del conflicte, posa de manifest un punt de partida ontològic clarament diferenciat. Des del primer punt de vista, es pretén objectivar el fenomen a partir de la constatació de la seva existència i la determinació de perfils generals utilitzant el creuament de dades estadístiques. Paral·lelament, la segona perspectiva parteix de la necessitat de modificar les percepcions vers les situacions de conflicte, i posa èmfasi en les condicions subjectives i la voluntat de resoldre aquest tipus de situacions.

Així doncs, per una part es pot constatar l'existència d'un tipus de relacions que, de vegades, es poden esdevenir en situacions de violència, però no es proporcionen eines específiques que permetin la prevenció i gestió d'aquestes. Per una altra, s'ofereix una gran quantitat d'estratègies i de discursos orientats a la gestió positiva del conflicte, però partint de la premissa de la voluntarietat i el desig de les parts per resoldre el conflicte. Ambdues perspectives es troben plenament justificades des del desenvolupament del coneixement en l'àmbit del que determinats autors (Vinyamata, 2001) han denominat conflictologia. El problema que a partir d'aquí es planteja és: ¿què passa si quan s'ha detectat una determinada situació de conflicte —o fins hi tot de violència— no hi ha una voluntat clara entre les parts per resoldre la situació?, és a dir, és possible determinar els aspectes que condicionen aquesta voluntat? Per exemple, la mediació en l'àmbit de la justícia juvenil, en bona part dels casos, es du a terme per la pressió exercida des de les instàncies judicials cap als infractors, davant la possibilitat d'altres mesures de caire més punitiu. Independentment dels dubtes que aquest tipus de situació pugui generar, el cert és que la convivència a l'escola parteix de referents substancialment diferents. Es poden produir situacions en les quals el rebuig, d'algun alumne, cap a la institució es manifesti sense voluntat d'integració, però aquesta persona ha d'assistir obligatòriament amb regularitat a l'aula.

Aquesta mena de situacions o d'altres de similars (per exemple l'acció agressiva de grups de joves que no pertanyen a la institució escolar, però que actuen en el seu context), es troben en la base de bona part de les percepcions de risc que l'alumnat i professorat tenen en el context escolar. Davant d'aquestes situacions, les anteriors perspectives (l'anàlisi de victimització i les accions de mediació), resulten insuficients per recuperar el sentiment de seguretat en el context escolar. És necessari analitzar aquestes situacions i les percepcions que generen per poder aportar estratègies que afavoreixin el desenvolupament d'una cultura de seguretat en el centre.

El sentiment de seguretat es troba vinculat a la percepció de risc que elaboren les persones a partir de les condicions del seu entorn. De fet, el risc i la percepció que se'n tingui, no depèn exclusivament del nivell de conflictivitat de l'entorn, més encara si tenim en compte que un element cabdal és la construcció subjectiva que fa la persona d'aquestes condicions.

El concepte de risc va ser desenvolupat inicialment des de l'àmbit de les ciències naturals i l'any 1978 era definit per l'OMS com «la freqüència esperada d'efectes no desitjats que neixen de l'exposició a un contaminant». Progressivament, les ciències socials es van anar apropiant del concepte i van anar apareixent termes com el de *societat de risc* que segons O'Malley (1998) pot entendre's com aquell context social que està organitzat al voltant del concepte de risc i en el qual l'anàlisi dels problemes que poden presentar-se giren al voltant d'aquest concepte. En aquest sentit, Beck (1998) posa en evidència la necessitat d'abordar l'increment de l'exposició als nous riscos socials com a conseqüència del desenvolupament tecnològic. Discursos relacionats amb la sostenibilitat o el respecte al medi ambient tenen, cada vegada més, una presència destacada en les polítiques públiques, amb demandes importants de la societat civil relacionades amb aquests temes.

Paral·lelament els canvis socioeconòmics que han comportat la crisi de l'estat del benestar, i que han generat dubtes sobre el manteniment de les cobertures socials, contribueixen a l'increment de la incertesa i l'ansietat socials (Giddens, 1997) que s'ha anat traduint en demandes específiques de major seguretat.

En el darrers anys, els intents per definir i delimitar la concepció de risc ha ocupat bona part de la reflexió i l'estudi d'especialistes de diferents disciplines (filosofia, política, sociologia, dret, etc.). Aquests treballs posen de manifest una doble aproximació al concepte de risc que respon a línies epistemològiques diferents. Una primera, de caire més tradicional, que defineix el risc com un concepte estadístic associat a situacions en termes de probabilitat. Des d'aquesta òptica, el risc constitueix una elaboració objectiva que parteix de dades que configuren la realitat. En aquest context s'ubicaria la definició de la OMS (citada anteriorment), així com bona part de les que es proposen des de la Society for Risk Analysis³, la qual defineix el risc com «el potencial per a la realització de conseqüències no desitjades, adverses per a la vida humana, la salut, la propietat i el medi ambient». Això significa que el concepte de risc fa referència a un futur calculable on es pot determinar que és allò que passarà, quant s'opta per una o una altra decisió (Rodríguez, 2003). Dit altrament, quan el risc es determina per probabilitats d'ocurrència d'elements externs a la persona, suposa una *concepció objectiva de risc* a partir d'una anàlisi de caire quantitatiu.

(3) [En línia]. [Consulta 28 d'octubre de 2003]. Disponible a: <<http://www.sra.org/glossary.htm>>.

La segona forma d'entendre el risc parteix d'una concepció més àmplia i construïda socialment. En aquesta línia es situen els treballs de Mary Douglas que conceptualitza el risc no com un producte objectiu de la realitat aliè a l'individu, sinó com una *construcció social*. Segons aquesta autora, en la percepció del risc, la cultura juga un paper central on es reflecteixen els interessos, els valors, els codis de comportament, etc., dels grups i de les institucions. En aquesta línia es situen els treballs més recents de Beck (2000) quan afirma «(...) els riscos són al mateix temps 'reals' i constituïts per la percepció i la construcció social» (p. 219). És a dir, des d'aquesta òptica, el risc és allò que la gent defineix com a risc, allò que constitueix una *concepció subjectiva de «risc»* i suposa un apropament qualitatiu a l'anàlisi d'aquest fenomen.

En el cas de l'escola també s'aprecia aquesta doble perspectiva. D'una banda, els canvis esmentats amb anterioritat generen situacions objectives de risc (conflictes en les relacions, vandalisme, violència, etc.), però de caràcter aïllat. D'altra banda, el professorat i l'alumnat elaboren concepcions de risc que influeixen en la totalitat de les seves accions, introduint elements de risc de caire subjectiu. D'aquesta manera, les situacions de risc puntual i, en ocasions independents, acaben per configurar un clima general d'inseguretat que afecta tota l'activitat del centre.

Aquest sentiment subjectiu d'inseguretat influeix de manera determinant en les pràctiques educatives del centre. Per exemple, existeix una exigència social vers els centres educatius per desenvolupar aprenentatges relacionats amb l'exercici de la ciutadania (la participació social, la democràcia, el judici crític, les habilitats socials i comunicatives, el respecte i la convivència, etc.), i en canvi, la vivència d'*inseguretat* en la comunitat escolar pot posar límits al desenvolupament pràctic d'aquests aprenentatges (com pot ser incrementar la democràcia interna del centre atorgant a l'alumnat una major participació i responsabilitat com a mitjà per al desenvolupament de competències ciutadanes).

És en aquest punt on apareix el concepte d'incertesa i el llinard de risc. La contradicció entre llibertat i seguretat, que precisament en els últims temps ha estat tant present en el debat polític, sembla que, també a l'escola, pugui reproduir-se. Ambdós són conceptes vinculats i dependents. La percepció de seguretat es fonamenta en la capacitat per exercir la llibertat. La seguretat constitueix un aspecte fonamental per al desenvolupament humà, però aquest últim no és possible sense una participació efectiva en la presa de decisions d'aquells aspectes que poden afectar les condicions de vida de les persones. Així, en el Programa de les Nacions Unides pel Desenvolupament, es constata aquest fet: «La gent vol ser lliure per determinar el seu futur, expressar les seves opinions i participar en les decisions que afecten les seves vides. Aquestes capacitats són tan importants per al desenvolupament humà —per ampliar el ventall d'opcions de la gent— com ser capaç de llegir o gaudir de bona salut» (PNUD, 2002: 14).

Perquè això sigui possible, cal que es donin unes condicions socials determinades. L'escola, en aquest sentit, ni pot ni li pertoca assumir de manera exclusiva la creació d'aquestes condicions, això, però, no significa que el context escolar no tingui un paper rellevant en la formació d'actituds i de competències orientades al seu desenvolupament. Per tant, és important tenir present quin és el model —o models— de futurs ciutadans i ciutadanes a partir del qual es guien els aprenentatges que es desenvolupen a l'escola. Si la formació ha d'anar encaminada al desenvolupament personal i social dels subjectes, és fonamental definir quins són els aspectes que poden caracteritzar aquesta perspectiva.

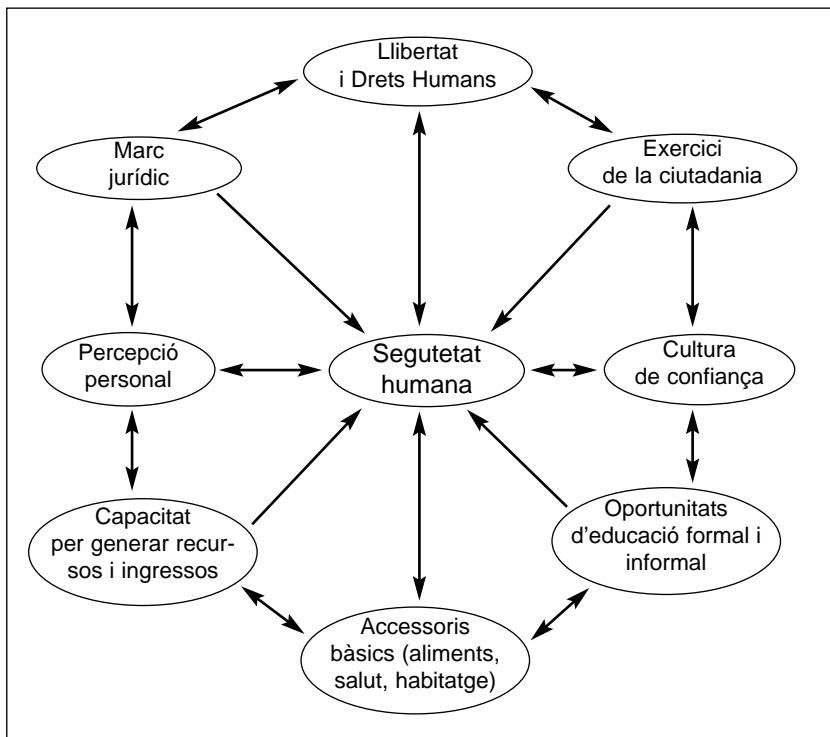
Desenvolupament humà, seguretat i ciutadania: tres conceptes bàsics per a la formació dels futurs ciutadans

El concepte de desenvolupament pren una dimensió important a partir del primer informe realitzat pel PNUD (Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament) l'any 1990 en què apareix un nou indicador: IDH —índex del desenvolupament humà— que inclou tot un conjunt d'aspectes que fins aquell moment no havien estat considerats. Les idees tradicionals de desenvolupament estaven vinculades a la capacitat productiva i tecnològica que permetia l'acumulació de béns i riquesa. La nova perspectiva de desenvolupament humà suposa un considerable avenç d'aquest punt de vista economicista.

Actualment s'estableix una diferència clara entre el desenvolupament humà i l'econòmic. Tot acceptant el vincle existent entre ambdós conceptes, aquests no poden ser equiparats en la mesura que hi ha altres indicadors que, avui per avui, tenen una influència cabdal. «Aspectes decisius del progrés humà com l'accés al coneixement, l'equitat, la llibertat, la participació, la dimensió de gènere, la relació amb la natura, la identitat cultural i d'altres, han anat quedant progressivament fora de l'anàlisi sobre el desenvolupament al llarg dels últims dos segles» (Ibarra i Unceta, 2001: 13).

Així, el concepte de desenvolupament és entès com aquell procés que és capaç d'exemplar les oportunitats de les persones expressades sovint en capacitats i llibertats. En aquest sentit, la *necessitat de seguretat apareix en el moment en què es percep una reducció en les oportunitats o una manca d'estabilitat en les mateixes*, és a dir, en el moment que no tinguin un caire permanent i, per tant, puguin desaparèixer en qualsevol moment.

Els conceptes de seguretat i desenvolupament s'imbriquen mútuament. En realitat són els diferents aspectes que possibiliten el desenvolupament els que també proporcionen seguretat. Com es pot apreciar en el següent gràfic (extret de l'informe del PNUD del 1999), existeix un grau molt important d'interacció entre el sentiment de seguretat i altres aspectes centrats en les possibilitats del desenvolupament humà.



Gràfic 1

Aquest model, en consonància amb els models actuals sobre seguretat humana, destaca tres dimensions globals diferenciades: la primera faria referència a la dimensió política on s'inclouen aspectes com el marc jurídic, el respecte a la llibertat i als Drets Humans i l'exercici de la ciutadania. La segona dimensió és la socioeconòmica, que inclou el cost de la seguretat; i la tercera dimensió que pretén captar el component subjectiu de la seguretat, es defineix com la cultura de la confiança, que emfasitza i aprofundeix en els elements que permeten construir percepcions de seguretat.

Adoptant aquest marc general, s'ha intentat elaborar un model específic que permeti aprofundir comprensivament en els processos que fan possible el desenvolupament de la seguretat en el marc escolar. La necessitat d'estimular aquest sentiment resulta fonamental tant per al professorat com per a l'alumnat, ja que difícilment es pot aconseguir un clima de confiança institucional que atorgui credibilitat a aquesta institució si no hi ha un sentiment de seguretat en el seu si.

La formació del concepte de risc en el context escolar

L'objectiu de l'estudi que el nostre grup d'investigació, GREDI, inicia aquest any és l'elaboració i la posterior validació empírica d'un model comprensiu sobre el procés de construcció subjectiva de la percepció de risc en el mitjà escolar, ja sigui en el professorat o en l'alumnat. S'intenten analitzar els elements o les dimensions que es posen en joc en aquesta elaboració subjectiva del risc. A partir de les anàlisis teòriques que ofereixen autors significatius en aquest camp, tal com s'ha assenyalat en pàgines anteriors, s'ha elaborat el següent model, que recull els possibles components que contribueixen al desenvolupament d'un determinat llinyar de risc o de situacions d'inseguretat per a la persona. Amb la nostra proposta pretenem caracteritzar d'una manera analítica el risc com una eina que permeti la presa de decisions per al benestar i per a la seguretat en el context escolar.

De fet, no existeix un consens ni un únic model sobre com analitzar les diferents dimensions que configuren la vivència de la seguretat humana.⁴ En el nostre treball, hem elaborat un possible model aplicat al context educatiu com a referent d'anàlisi que ha de ser contrastat amb la realitat.

En el gràfic 2 es presenta el model d'anàlisi del risc que es pren com a base teòrica del treball de recerca en curs. Com es pot apreciar, el model comprèn unes condicions culturals, del context i personals que actuen com *entrades* en un sistema governat per cinc dimensions considerades clau en la construcció social que la persona fa del seu nivell de risc o del seu sentiment de seguretat en un context donat.

A) INCERTESA

La construcció subjectiva de seguretat de la persona té una estreta relació amb el grau d'incertesa que té sobre les condicions del seu entorn. El canvi que es viu ens introdueix en una realitat inestable que produeix sensació d'inseguretat, en la mesura que les situacions no són previsible. Com assenyalava l'informe del PNUD (1999) «la ruptura d'hàbits, de regles, de certes, d'estabilitat i de coherència quotidiana generen un desequilibri de l'harmonia vital, existencial i institucional, que en definitiva produeix la seguretat en els éssers humans» (p. 53).

(4) Atenent al treball de Hiterman (2003), l'anàlisi del risc pot realitzar-se des de quatre perspectives teòriques diferents: a) L'enfocament realista d'orientació positivista que està basat en la investigació quantitativa; b) La perspectiva de la societat del risc que parteix de la idea que la societat moderna genera els seus propis riscos; c) La perspectiva simbolicocultural que es fonamenta en les idees de Mary Douglas; i d) la perspectiva de governabilitat basada en les teories de Foucault.

Parlem de la incertesa que produeix el fet de no saber que passarà en el futur immediat, avui sabem tractar aquest grup d'alumnes o tenim aquests companys de classe i de joc, però l'any que ve no sabem a qui tindrem i el més segur és que siguin diferents. A més de la consciència de canvi, tenim la realitat de la diversitat, no només cal canviar, sinó que desconeixem el sentit que hauria d'adoptar aquest canvi.

Quan ens referim a aquest fenomen de la incertesa en la percepció de risc, no només ho fem des de la perspectiva de les inseguretats associades a processos de canvi, sinó també des d'altres aspectes vinculats, normalment, a les capes socials menys afavorides, relacionats amb la precarietat del seu futur immediat i en la manca d'oportunitats; per exemple, la incertesa respecte als recursos necessaris per tenir una vida digna, per obtenir un treball que garanteixi una font d'ingressos estable, per disposar d'un habitatge digne, etc. Des d'aquesta perspectiva, la incertesa està relacionada amb la pèrdua d'horitzons i oportunitats per situar-se en la vida amb unes condicions socials, culturals i econòmiques dignes. Sens dubte, el llinard de seguretat està relacionat amb les vivències que es tenen d'aquestes oportunitats.

B) CONTROL / DOMINI DE LA SITUACIÓ

Aquesta dimensió fa referència a la relació que existeix entre la percepció del risc i la confiança que la persona té en les seves capacitats, actituds i habilitats per afrontar les situacions del seu entorn. De la mateixa manera, les institucions han de dotar-se de dinàmiques i d'estratègies per tal de generar un clima de confiança amb credibilitat en la seva capacitat organitzativa, capacitat de resposta a les noves situacions i d'equitat en el seu funcionament.

La presència de factors estructurals que poden limitar l'eficàcia i la independència de les decisions en els centres educatius provoca desconfiança i inseguretat en els seus membres. Això pot donar-se per diferents motius:

- Debilitat per actuar amb eficàcia en situacions conflictives i donar respostes extremadament burocràtiques, no adequades o insuficients sense afrontar plenament les causes i els resultats d'aquestes situacions.
- Abordar les situacions des de posicions partidistes (d'un grup de professorat davant d'un altre, de professorat davant de l'alumnat, etc.) o d'imunitat, no tant per la manca d'accions sancionadores, com per la falta d'aclariment d'aquestes situacions.

Aspectes com una normativa clarament coneguda, negociada i acceptada per tota la comunitat educativa, la transparència en la gestió i utilització racional dels recursos que es disposen en els centres, contribueixen a generar credibilitat al marc institucional i conseqüentment una cultura de confiança en el marc escolar. Sentiments de recel i desconfiança provoquen entorns insegurs i consciència de vulnerabilitat, és a dir, sensació de trobar-se en situacions de risc.

C) SENTIMENT DE PERTINENÇA, PARTICIPACIÓ COMUNITÀRIA I VALORS CÍVICS

El reconeixement de la llibertat i dels drets de les persones és important per a la construcció d'un clima de seguretat, però resulta insuficient. També és necessari que existeixi un sentiment de pertinença a la comunitat educativa per part dels seus membres. Això significa que els seus interessos i les seves necessitats siguin atesos i que puguin estar presents en els processos de presa de decisions que els afecta directament. Com ja s'ha assenyalat en altres ocasions (Cabrera, 2002a; 2002b) el desenvolupament d'un sentiment de pertinença s'afavoreix des de la participació i implicació en els processos i relacions que dominen l'espai comunitari.

En aquesta línia de pensament, on es vincula la seguretat *al sentir-se part de*, és on se situa, també, la relació directa que té la seguretat (especialment la jurídica) i el desenvolupament d'una ciutadania activa.⁵

Sens dubte tots aquests elements es troben relacionats, ja que la manifestació més clara de la incertesa, de la manca de credibilitat i de control de la situació, és la desconfiança. Ben mirat, la desconfiança té una estreta relació amb la motivació de les persones per involucrar-se en el funcionament i la vida comunitària dels centres educatius. Des de la desconfiança les respostes són més individuals que col·lectives i, la generació d'un clima de seguretat i confiança, exigeix d'accions conjuntes, en què es percebi que tots i totes actuen en una mateixa direcció.

D) EXPERIÈNCIES VINCULADES A LA SITUACIÓ

Les persones desenvolupen els sentiments de seguretat des de les seves vivències amb relació a les situacions i als contextos conflictius. En aquesta dimensió és fonamental analitzar el procés d'elaboració que les persones fan del seus contactes o implicacions amb situacions conflictives reals. És important, en aquest sentit, comprovar en quina mesura determinades situacions anecdòtiques poden acabar constituint-se en referents d'actuació general per la manca d'elaboració d'aquests fets.

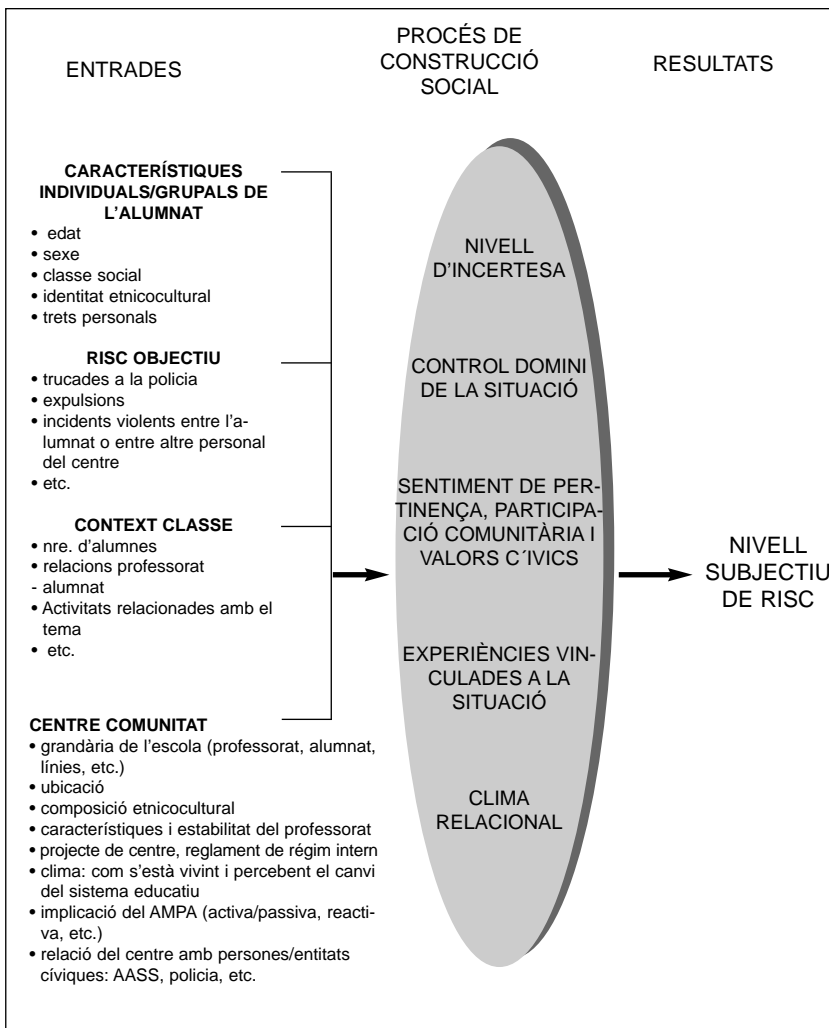
E) CLIMA RELACIONAL

Aquest aspecte fa referència a la manera en què les persones es perceben i es relacionen dins de l'entorn acadèmic i personal. Aquest és un aspecte important, atès que les relacions institucionals estan força condicionades pel repartiment de papers que assignen les diferents quotes de poder i d'au-

(5) En aquest sentit, a l'informe del PNUD (1999) es diu: «la seguretat jurídica, les llibertats i els Drets Humans tenen una relació directa amb l'exercici de la ciutadania entesa aquesta com la capacitat i el deure dels éssers humans per involucrar-se en les qüestions lligades a la comunitat en què viu».

toritat. L'asimetria en les relacions provoca, de fet, el risc que puguin produir-se situacions d'abús. En aquest sentit és fonamental analitzar el caire que prenen els intercanvis en les relacions i en quina mesura es fan esforços per compensar aquestes situacions d'asimetria. No es pretén qüestionar la necessitat del principi d'autoritat, però per atribuir credibilitat a la institució, cal percebre una situació d'equitat.

Aquest conjunt de dimensions, plantejades de manera resumida, constitueix la base del model que es pren com a referència per a la recollida, l'organització i l'anàlisi de les dades que permetran el desenvolupament de la recerca.



Gràfic 2

El que ens interessa és diagnosticar el component subjectiu de la seguretat, a partir de la percepció del professorat i de l'alumnat en relació amb aquests elements de procés, que han estat considerats claus en la construcció del sentiment del risc, la desconfiança i la inseguretat. Tot això sota el prisma de les diferents concepcions que poden tenir el seu origen en la pertinença a una o una altra cultura, o la pertinença al grup cultural majoritari o minoritari. Algunes qüestions que guien aquesta anàlisi són les següents:

- Quina percepció es fa del mitjà institucional on es desenvolupa gran part de l'acció educativa i d'aprenentatge (alt risc, baix risc)?
- De quina manera actuen els diferents elements del model que es proposa per configurar aquests nivells de risc? Quina relació existeix entre ells?
- Quina és la vivència que fan d'aquesta situació? Quines insatisfaccions necessitats produeixen i com afecta això al seu desenvolupament humà?

En definitiva, el diagnòstic de la construcció subjectiva de la seguretat permetrà identificar les claus necessàries per desenvolupar una cultura de confiança. La detecció d'aquests aspectes, podrà ser el fonament d'una guia per a les mesures que haurien de prendre's per aconseguir que es generin condicions de confiança i sensació de seguretat acceptable per a la majoria de les persones que conviuen en el context escolar.

Bibliografia

- BECK, U.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- «Risk society revisited: Theory, politics and research programmes». Dins ADAM, B., BECK, U. I VAN LOON, J. (eds.): *The risk society and beyond: Critical issues for social theory*. London: Sage, 2000.
- La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI, 2000.
- CABRERA, F.: «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural». Dins BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 2002 [a], p. 79-104.
- «Qué educación para qué ciudadanía». Dins SORIANO, E. (coord.): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, 2002, [b], p. 83-130.
- DEFENSOR DEL PUEBLO: Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, 1999.
- DEL CAMPO, J.: «La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural». Dins BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 2002, p. 163-181.
- DOUGLAS, M.: *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós, 1996.
- ENTELMAN, R. F.: *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- FRIED, D. (comp.): *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica, 2000.

- GIDDENS, A.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 2001.
- «Vivir en una sociedad postradicional». Dins BECK, U., GIDDENS, A. I LASH, S.: *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza, 1997, p. 75-136.
- HILTERMAN, E.: «Riesgo fuera de los muros: ¿un caso de sentimientos o de casos estructurados?» Ponència presentada al Workshop: *Seguridad y Riesgo* dins l'International Institute for the Sociology of Law. Oñati: 2003.
- IBARRA, P. I UNCETA, K. (coords.): *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona: Icaria, 2001.
- LUHMANN, N.: El concepto de riesgo. En J. Beriain (ed.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos, 1996, p. 123-153.
- O'MALLEY, P. (ed.): *Crime and the risk society*. USA/Singapore/Sydney: Ashgate/Dartmouth, Aldershot/Brookfield, 1998.
- OLWEUS, D.: *Agression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere, 1978.
- OLWEUS, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid: Mundi Prensa, 2002.
- PNUD: Informe sobre desarrollo humano en Honduras. [En línea], 1999. [Consulta: 1 de febrer de 2004]. Disponible a: <<http://www.undp.un.hn/PDF/anual2000/Informe%20PNUD%202002.pdf>>
- RODRÍGUEZ, H.: «Riesgos y principios de preocupación. Hacia una cultura de la incertidumbre». Ponència presentada al Workshop: *Seguridad y Riesgo* dins l'International Institute for the Sociology of Law. Oñati, 2003.
- VINYAMATA, E.: *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel, 2001.

Paraules clau

Ciutadania

Seguretat

Desenvolupament humà

Gestió del conflicte

Abstracts

En este artículo se profundiza en torno a las repercusiones de los nuevos escenarios teóricos relacionados con el desarrollo del concepto de riesgo en la segunda modernidad. Las tradiciones de análisis de la violencia escolar o de la gestión positiva del conflicto, han constituido –de hecho todavía hoy constituyen– referentes importantes para el análisis de la seguridad en los centros educativos, pero el desarrollo de un nuevo concepto de seguridad humana surgido a partir de los Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) proporciona un marco de reflexión más amplio. Partiendo de esta perspectiva, se pretende operativizar un modelo que permita comprender cómo se construye la percepción de riesgo en el contexto escolar.

Cet article cherche à approfondir les répercussions des nouveautés théoriques en rapport avec le développement du concept de risque dans ce qu'on appelle la seconde modernité. Les analyses traditionnelles de la violence scolaire ou de la gestion positive des conflits ont représenté – et de fait représentent encore aujourd'hui – des référents importants pour ce qui est de l'analyse de la sécurité dans les établissements éducatifs. Mais l'apparition d'un nouveau concept de sécurité des individus à travers les Programmes des Nations Unies pour le Développement (PNUD) permet de pousser plus loin la réflexion et amène les auteurs à envisager un modèle qui permette de comprendre comment se construit la perception du risque en contexte scolaire.

This article examines the repercussions of the new theoretical scenarios related to the development of the concept of risk in the Second Modernity. The traditional analyses of school violence or the positive management of conflict have constituted – and indeed still do constitute – important points of reference for the analysis of safety in schools, but the development of a new concept of human safety that has arisen from the UN Development Programmes offers a wider framework for thought. Adopting this perspective, we seek to develop a model that allows us to understand how the perception of risk is constructed in the context of the school.