

La construcción del riesgo educativo en el nivel medio

Una aproximación desde las condiciones de educabilidad

Graciela Castilla ⁽¹⁾, Romina Picca ⁽²⁾, Pablo Bulfon ⁽³⁾

Recepción 31|05|11 • Aprobación 22|08|11



(1) Docente de la cátedra de Psicología del Aprendizaje. Fac. Ciencias de la Educación UNComahue. gcastilla@speedy.com.ar

(2) Docente de la cátedra de Psicología del Aprendizaje. Fac. Ciencias de la Educación UNComahue. rominapicca@hotmail.com

(3) Docente de la cátedra de Pedagogía. Fac. Ciencias de la Educación. UNComahue. pablo_bulfon@yahoo.com.ar

Palabras clave:

riesgo educativo · aprendizaje · educabilidad · escuela

Resumen. El propósito de este escrito es mostrar los resultados finales de la investigación (2006–2009) “La construcción del riesgo educativo. Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales”, la cual tuvo como objetivo vislumbrar las condiciones de educabilidad en el ámbito escolar del nivel medio, en función de comprender la construcción del riesgo educativo. El trabajo de campo abarcó dos escuelas de condiciones socioeconómicas diferentes del nivel medio de la ciudad de Neuquén. Para elaborar los resultados finales se han realizado diferentes análisis que han procurado ir capturando las diversas aristas que involucra, no ya el fracaso escolar en sí como hecho consumado, sino el proceso de construcción del riesgo educativo por parte de los sujetos involucrados en la tarea de aprender. Desde una dimensión macro, analizamos aquello que se articula a las definiciones político-pedagógicas que atiende a la normativa de evaluación-acreditación y, desde la dimensión micro, lo que tiene que ver con la dinámica institucional y del aula. Cabe destacar que entendemos que el riesgo educativo se construye en una doble ligazón que entrelaza las prácticas de enseñanza y aprendizaje con las formaciones culturales más amplias que son parte de la escuela como institución.

Key words:

education · learning · educability · school

Abstract. The purpose of this writing is to show the final results of the research (2006–2009) “The construction of educational risk. A study from the say and make institutional actors”, which aimed to glimpse the conditions of educability in schools of the level means, in function of understanding the construction of educational risk. Field work covered two broad schools of socio-economic conditions which differ from the average level of the city of Neuquén. To produce the final results have been made different analysis that have sought to be capturing the various edges that involves, not the scholastic failure in itself as a fait accompli, but the process of construction of educational risk by the subjects involved in the task of learning. From a macro dimension, analyze what articulated político-pedagógicas definitions that attends to the rules of evaluation – accreditation, and from the micro dimension, which has to do with the institutional dynamics and the classroom. It should be noted, that we understand the educational risk is built on a double link that weaves the practices of teaching and learning with the broader cultural formations that are part of the school as an institution.

1. Introducción.

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación “Cómo se construye el riesgo educativo. Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales”, cuyo propósito es comprender las condiciones de educabilidad en el ámbito escolar en función de comprender la construcción del riesgo educativo en instituciones del nivel medio de la provincia de Neuquén.

Este trabajo tiene como intención presentar los resultados finales de la investigación y para tal fin se plantearán en primer lugar algunas consideraciones teóricas y metodológicas con relación al concepto de “riesgo educativo”.

La problemática que se estudia surge en torno a la preocupación por los altos índices de dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, de repitencia, (sobre) edad y deserción que se registran en nuestro país y particularmente en la escuela media estatal de la Provincia de Neuquén. Los datos oficiales del ciclo lectivo 2009 indican que el 45 % de los alumnos del nivel medio en la Provincia tiene (sobre) edad, mientras que el porcentaje de desgranamiento es del 52 %. Por otro lado, el porcentaje de retención es del 47 %, dato que advierte que, de cada diez alumnos que ingresan en primer año, sólo cinco finalizan sus estudios secundarios. En la actualidad, dichos índices lejos de disminuir sus porcentajes se han incrementado y aumentan paulatinamente, constituyéndose en una de las problemáticas más perturbadoras que aqueja al sistema educativo nacional y particularmente al de la provincia de Neuquén.

Hasta hace poco tiempo, el análisis sobre el fracaso escolar apareció exclusivamente asociado a visiones deterministas del aprendizaje, que acarrear ideas de destino inevitable, de límite infranqueable (biológico o ambiental) abonando trayectorias escolares fallidas para alumnos en situaciones de vulnerabilidad social. En este sentido, se han desarrollado teorías y modelos explicativos sobre el fracaso escolar que toman uno de los elementos del complejo proceso de escolarización. Es común caer en el reduccionismo según la responsabilidad sea puesta en la persona o en el ambiente. Es decir, explicaciones que se centran en el alumno y el organismo como la fuente o el origen del fracaso. Y en el extremo opuesto se sitúan las corrientes ambientalistas, que tienen una visión mecanicista del desarrollo y que la persona está controlada por los estímulos externos. De hecho, desde este posicionamiento teórico, excluidos y pobreza se

constituyen como sinónimos absolutos e indisolubles. De allí que la relación entre desigualdad social y educación refiera al impacto que la pobreza y la vulnerabilidad social tienen sobre la propia tarea de la escuela.

Es la interpretación pedagógica del fracaso escolar la que modifica la injusta situación de que sea el alumno aislado el único responsable. Esta perspectiva supone considerar interrelacionados entre sí a todos los elementos que componen el fenómeno educativo. (Lus, 1992). Desde este modelo estamos obligados a trabajar sobre la hipótesis que la educabilidad es una propiedad de las situaciones educativas que componen los sujetos.

Si tenemos una tan recurrente sospecha sobre la educabilidad de los sujetos, nuestros trabajos actuales en Psicología Educativa nos obligan éticamente a levantar la mirada del individuo y colocarla sobre la situación de la que forman parte las singularidades de los sujetos y sus identidades culturales. Por supuesto, estas singularidades componen la situación, y la situación no elimina el referente (Baquero, 2001).

2. Algunas consideraciones teóricas

2.1. La escuela como posibilidad

Se considera fundamental abordar esta problemática en el marco de contextos histórico–sociales y redefiniendo la lógica inherente del contexto escolar. Resulta de vital importancia reconocer la conformación histórica particular de la escuela, con sus características político–institucionales, su carácter obligatorio, masivo y graduado. La escuela como institución obligatoria, bajo el principio de educación para todos, integraría a grandes sectores de la población históricamente excluidos.

La escuela tiene la responsabilidad pedagógica de construir condiciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto, a partir de la consideración de la interacción social y la actividad semiótica como unidades de análisis para capturar los procesos de desarrollo cultural específicamente humanos (Vigotsky, 1995).

La escuela, en tanto escenario privilegiado de introducción de las nuevas generaciones en la cultura, en tanto espacio de distribución y producción de saberes, tiene un papel irremplazable que jugar cuando pone a disposición de sus alumnos ciertos contenidos y herramientas intelectuales que otras instituciones no pueden distribuir o producir.

La escuela es parte esencial de la mediación social necesaria para apoyar el paso del adolescente a la vida adulta, configura una forma particular de interacción mediada semióticamente, orientada a facilitar a quienes participan en ella el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. Interesa resaltar dos niveles de mediación: uno, el contextual, en tanto los adolescentes son partícipes de una actividad socialmente organizada —la práctica educativa—, y otro nivel es el interpersonal, vinculado a las relaciones de intersubjetividad, cara a cara, del adolescente con adultos y con sus pares. Ambos niveles generarán interacciones que estimulen la autonomía, que ofrezcan ayuda emocional y cognitiva, que plateen desafíos adecuados tendientes a la construcción social de la identidad adulta.

La escuela como creadora de un vínculo pedagógico tiene como características lo intersubjetivo, lo intrasubjetivo y lo histórico. Esto significa desterrar la ilusión de la homogeneidad y asumir la diversidad, lo diferente, lo propio y peculiar de cada alumno y que se convierta en un reto que conlleva a una decisión ideológica que enfatiza la escuela inclusiva desplazando el modelo de la escuela segregadora.

En el marco social de propósitos y valores de un contexto determinado, como es la escuela media, la intervención pedagógica se constituye para ello como un mecanismo privilegiado donde se desarrolla la construcción de procesos cognitivos. El mundo actual exige a la escuela promover aprendizajes que posibiliten al sujeto enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas de nuestro quehacer cotidiano. Esto implica apropiarse de los instrumentos intelectuales de un pensamiento abstracto, desarrollar estructuras de la inteligencia capaces de construir categorías del conocimiento que sistematicen y ordenen jerárquicamente el caudal de información que nos inunda en nuestra vida cotidiana, haber construido categorías de interpretación de la realidad que se contrapongan a las visiones deterministas, fatalistas y mágicas (Sirvent, 1998).

3. Acercamientos al concepto de riesgo educativo

María Teresa Sirvent (1998) construye el concepto de nivel de riesgo educativo para hacer referencia a la posibilidad que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Expresa que estar en situación de riesgo educativo significa, no haber podido alcanzar el nivel de calificaciones educativas básicas necesarias para afrontar los desafíos del mundo del trabajo y de la vida política y ciudadana.

Los conceptos desarrollados en las investigaciones de la Dra. Sirvent han servido de marco teórico y metodológico a partir del cual se ha podido redefinir el objeto de estudio de nuestra investigación. En la misma se aborda la noción de riesgo educativo como construcción en el ámbito escolar.

Se han considerado diferentes análisis en la construcción de categorías teóricas. En este sentido, Gabriela Diker (2003) nos aclara que la imposición de un nombre (vulnerable, marginal, en riesgo, adolescente) es un acto de nombramiento que designa una diferencia y la diferencia no es una característica natural, un dato visible de la realidad social, la diferencia es un proceso social e histórico vinculado a la significación. Dentro de las ciencias sociales y humanas comienza una tendencia a una subcategorización cada vez más sofisticada de las mínimas parcelas en que la exclusión podía ser identificada, delimitada e inclusive autorizada (Skliar, 2003). La expresión “riesgo educativo”, aunque sea tal vez discutible desde los ámbitos de análisis que puedan considerarla como un rótulo construido social e institucionalmente, puede resultar *directa y clara a fin de dar cuenta del conjunto de condiciones de educabilidad que en el proceso escolar llevan al alumno a la situación de vulnerabilidad y de desprotección respecto a las exigencias del sistema educativo.*

Estudiar el “riesgo educativo” es pensar en una categoría que forma parte de un proceso cultural y no en una propiedad del sujeto. No se considera que la situación de riesgo sea atribuida a desventajas socioculturales, ni a deficiencias intelectuales tal como se señalara en los análisis tradicionales, sino de reconocer en la realidad que no sólo fracasan los grupos sociales marginados, sino que también es una problemática que abarca a sectores medios y altos de la sociedad. Cuando se habla de riesgo, se habla de predicción, de la posibilidad de anticiparse a que un hecho suceda. ¿Por qué un grupo poblacional se

constituye dentro de la institución educativa, como grupo de riesgo? Consideramos, en primer lugar, que nos encontramos con cierta vulnerabilidad en relación al rendimiento académico del alumno. La vulnerabilidad puede ser entendida como la condición que modula la probabilidad de sufrir fracasos y se da en virtud de condiciones estructurales o macrosociales, de condiciones particulares o grupales, y de condiciones individuales.

4. Perspectiva metodológica

De acuerdo con el nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo exploratorio–descriptivo y responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa. Dada la complejidad de nuestro objeto de estudio, que exige el análisis de la interrelación de los acontecimientos institucionales, con el sistema escolar, y con el contexto social, cultural y político en que se encuentra inmerso el salón de clases; se requiere de un enfoque etnográfico por cuanto posibilita capturar y penetrar en las estructuras de significación más profunda de lo que se trata de estudiar.

La teoría Socio Histórica contribuye a fundamentar esta investigación educativa, a fin de evitar un tratamiento fragmentado de la realidad que interesa reconocer, a no cristalizar el fenómeno o proceso objeto de estudio. Invita también a indagar acerca de todos los aspectos que intervienen y a no perder de vista su dimensión espacio–temporal en tanto fenómeno cultural.

Se seleccionaron para el trabajo de campo dos escuelas públicas de nivel medio, de horario diurno de la ciudad de Neuquén capital. Una perteneciente al radio suburbano, con una población estudiantil heterogénea en cuanto a su nivel socioeconómico y cultural, y la otra ubicada en el centro de la ciudad, que atiende en su mayoría a alumnos pertenecientes a un nivel socioeconómico de clase media. El estudio se lleva a cabo en un 1º año de cada escuela, por considerar que es a partir del inicio de la escolaridad del nivel medio que se puede reconocer la construcción del riesgo educativo en las trayectorias de los alumnos en el aprendizaje.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo a fin de obtener información y seleccionar las materias y el docente a cargo. Se eligie-

ron aquellas materias que más dificultad de aprendizaje de aprobación tuvieron los alumnos. Esta información se completó con la realización de entrevistas a los asesores, alumnos, profesores y preceptores con el propósito de conocer tanto la dinámica institucional como la trayectoria profesional del docente y la historia académica de los alumnos. Se realizaron observaciones en las clases de historia y lengua. El criterio de observación fue el seguimiento de la dinámica de clase de una unidad temática con el propósito de seguir el desarrollo de la misma. A los datos obtenidos en estas salidas a terreno, se agrega el estudio de fuentes de segunda mano: trabajo documental como, por ejemplo, las evaluaciones, las calificaciones y los documentos personales y oficiales. Se llevaron a cabo análisis que abarcaron: los estilos de conducción de los establecimientos educativos, las acciones pedagógicas que se realizan para atender a la problemática, las características que asume la enseñanza de la disciplina y los aprendizajes que se promueven, las expectativas de los sujetos/alumnos al ingresar en la escuela media, así como los porcentajes de alumnos que no promocionaron en el contexto socioeconómico y político de la provincia en el marco del país.

5. Resultados finales

La naturalización del fracaso escolar y la invisibilidad del sujeto alumno

La “construcción del riesgo educativo” como objeto de estudio nos reveló una gran riqueza dada la complejidad misma del fenómeno, por lo que cabe aclarar que se desarrollará una apretada síntesis de lo construido alrededor del mismo. El fenómeno pedagógico del riesgo educativo tiene una doble ligazón que entrelaza las prácticas de enseñanza y aprendizaje con las formaciones culturales más amplias que son parte de la escuela como institución. Debemos destacar que entendemos que el riesgo educativo es generado por una compleja trama de definiciones pedagógicas que surgen tanto en un nivel macro como en un nivel micro más próximo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los diferentes niveles de análisis han procurado ir capturando las diversas aristas que involucra, no ya el fracaso escolar en sí como hecho consumado, sino el proceso de construcción por parte de los sujetos involucrados en

la tarea de aprender. A este respecto, el riesgo educativo se comprende como un efecto de la interacción del alumno con la escuela, y a través de ella con la sociedad y la cultura.

En el primer nivel analizamos aquello que se articula a las definiciones político-pedagógicas que atiende a la normativa de evaluación-acreditación, y en el otro nivel lo que tiene que ver con la dinámica institucional y áulica. Del proceso de interpretación de los diferentes niveles de análisis se construyeron dos categorías conceptuales: *la naturalización del fracaso escolar y la invisibilidad del sujeto alumno*, que permitieron aproximarnos a la comprensión de las condiciones de educabilidad que hacen posible el aprendizaje, atendiendo a la construcción del riesgo educativo.

Ambas categorías se describen por separado exclusivamente para la comprensión teórica del objeto de investigación, advirtiendo que en la vida cotidiana de la institución se hallan inseparables formando un entramado, como parte de la complejidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

(I) Condiciones de educabilidad desde el nivel macro: Normativa de calificación, acreditación y promoción

Esta perspectiva de análisis que se aborda refiere a la relación entre política educativa desde la Normativa de calificación, acreditación y promoción —Resolución 1542/05— y sus implicancias en el espacio institucional. Esta resolución, vigente en 2005–2011, pone en tensión la concepción de evaluación en términos de proceso (promedio anual de las calificación trimestrales) con una evaluación que enfatiza la calificación del trimestre como definitivo de la aprobación del ciclo escolar. Los equipos de gestión de ambas escuelas argumentan su desacuerdo considerando que: “priman los fundamentos políticos sobre los fundamentos pedagógicos”, “sobrealoración de la acreditación por encima de la evaluación” y que remite a lo que “no puede el sujeto del aprendizaje”, dando cuenta de la injusta situación que sea el alumno aislado, el único responsable del fracaso escolar. Este análisis remite a una de las condiciones que posiblemente genera riesgo educativo por cuanto centra la mirada en la acreditación disociada de la evaluación. Analizar el riesgo educativo implica repensar la evalua-

ción como instancia de seguimiento y monitoreo continuo de los aprendizajes. Encontrar un equilibrio entre evaluar y acreditar implicaría reconocer al otro como sujeto de la posibilidad.

Por el análisis expuesto, podemos advertir que, desde el diseño de las políticas educativas —indicador macroinstitucional—, el sujeto es pensado como el alumno esperado y siendo parte de una mirada de homogeneidad, desdibujándose/desplazándose el sujeto del aprendizaje en su singularidad en pos de su real inclusión. El análisis e interpretación de este aspecto permite pensar en la *invisibilidad del sujeto y la naturalización del fracaso escolar*.

(II) Condiciones de educabilidad desde el nivel micro: lo institucional

Los equipos de gestión presentan diferencias en cuanto a los *propósitos* que plantean para el nivel medio. En la escuela suburbana, el equipo de gestión plantea como propósitos del nivel la socialización y la preparación para estudios superiores. La escuela de nivel medio es definida por el equipo de gestión como un espacio de contención, ambiente de encuentro de adolescentes y jóvenes que cargan con un cúmulo de experiencias, expectativas, temores que trasladan al escenario escolar, convirtiendo a la escuela en el lugar elegido para manifestar lo que son, lo que sienten, lo que viven en lo cotidiano de sus vidas. Como paso para estudios superiores, si bien se reconoce como propósito, los directivos expresan los obstáculos para su logro en las limitaciones dadas por las políticas educativas que “fortalecen a las escuelas privadas en detrimento de la escuela pública” y por “la temprana inserción del alumno al ámbito laboral”. De este modo, las justificaciones de obstáculos aparecen asociadas a un determinismo político–económico–social. En la escuela urbana, el nivel medio se bosqueja como paso para estudios superiores reconociendo que el éxito del alumno está relacionado tanto al esfuerzo individual como a la capacidad del alumno, a la disposición de hábitos de estudio con un fuerte supuesto que es el alumno el gestor de su propio riesgo.

Podríamos arriesgarnos a pensar que el Equipo de Gestión circunscribe la problemática del riesgo educativo al alumno como individuo centrán-

dose en sus atributos (desventajas socioculturales y económicas, aspectos cognitivos, de género, etc.) sin mirar las situaciones educativas y desconociendo las condiciones pedagógicas. Por otro lado, podemos ver, una fuerte concepción de la escuela de nivel medio como espacio de socialización, idea que desvaloriza fuertemente uno de los objetivos centrales de la escuela, que tiene como uno de sus propósitos principales la finalidad de habilitar a todos los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y la continuidad de estudios superiores, así como brindar condiciones de educabilidad para el futuro desarrollo de todos los alumnos.

Pareciera que en la escuela suburbana, entre los profesores de los estudiantes que viven en contextos de creciente vulnerabilidad, priman los relatos que sólo auguran un destino apocalíptico y fatalista. En estos casos, los futuros anticipados son muy próximos a las condiciones de vida actuales de los jóvenes. Las proyecciones de futuro presentan una fuerte continuidad entre la cotidianeidad de los alumnos y sus posibles trayectorias posteriores. El estrato social de origen y las condiciones de vida juegan a modo de determinantes de los pronósticos de futuro de los profesores. Los profesores describen a los alumnos como sujetos “deficitarios”, y dichos “déficit” se ligan a las privaciones materiales y simbólicas. Aquí, las escuelas proporcionan asistencia material y pedagógica y demarcan un ámbito para la convivencia entre pares para aquellos que participan de la cultura del margen (Ziegler, 2004). Centrar la mirada en la socialización implica la desvalorización de la transmisión de los contenidos culturales y científicos y, por ende, del desarrollo de procesos cognitivos promovidos en la construcción de los conocimientos.

En la escuela urbana, los relatos de los profesores están imbuidos de imágenes que presentan un futuro en donde los jóvenes articularán opciones ligadas a los estudios superiores y al mundo del trabajo. La escuela cobra un lugar crucial, en tanto aporta las herramientas intelectuales para desplegar la estrategia de este grupo. En este sentido, reconocen que la escuela forma para los estudios superiores y además otorga una preparación para afrontar los desafíos. Para los profesores el destino de sus estudiantes dependerá

ante todo de lo que los jóvenes puedan hacer para afrontarlo. Entonces, se podría pensar que la escuela deja en este sentido que los alumnos asuman la responsabilidad ante la situación de riesgo educativo, culpabilizándose y haciéndose cargo de su propio fracaso.

La lectura en profundidad de las observaciones y las entrevistas a los actores institucionales (directores, asesores pedagógicos, docentes, estudiantes) de las escuelas trabajadas abrió una brecha de análisis acerca de los mecanismos de naturalización del fracaso escolar que tiene como correlato la invisibilidad del sujeto alumno y la inhibición de la acción frente a la situación de riesgo educativo.

En el marco del proyecto de investigación, de las dos escuelas medias en la ciudad de Neuquén el fracaso escolar se presenta como tan ininteligible que, cada actor institucional elabora ideas que tienden a comprender/justificar esa realidad, buscando diversidad de causas, motivos o razones que sostienen recurrentemente que la responsabilidad es del sujeto alumno, tornándose preocupante la naturalización del fracaso escolar.

Los actores institucionales dan cuenta de una mirada acerca de la realidad escolar, que a lo largo del tiempo se transforma en discursos que naturalizan lo no natural. Que “algo” se halla naturalizado significa que ese algo se nos ha vuelto del orden de lo familiar, que ya ha perdido la capacidad de sorprendernos o de extrañarnos, que ya no genera preguntas sobre el por qué de ese “algo” y se sigue sustentando en la cotidianidad escolar.

Se podría pensar que naturalizar el fracaso escolar como responsabilidad del alumno implica transmitir un mensaje implícito de desconfianza en sus posibilidades e irreversibilidad de sus condiciones sociocognitivas poniendo a la luz que en cada proceso de desacreditación se pone en juego cierta violencia simbólica y social que legitima la ausencia de condiciones personales mínimas para acceder al conocimiento. El alumno recibe el efecto de proceso de naturalización de los juicios negativos sobre sus capacidades y de esta manera va configurando una estructura cognitiva acerca de sus posibilidades e imposibilidades, así como una imagen de sí o identidad subjetiva.

5.1. La clase. La configuración didáctica

A partir de la lectura recurrente de la globalidad de las observaciones de clases, se aprecia un diseño/estructura didáctica que se repite en cada una de ellas. Esta recurrencia se observó desde dos indicadores, por un lado, las estrategias didácticas metodológicas en uso y, por otro, las características que asume la interacción entre los docentes y los sujetos de aprendizaje. Se advierte una configuración de la propuesta de enseñanza, que se encuadra en lo que denominamos formulismo pedagógico. Es decir, formas o fórmulas de enseñanza que tal como se presentan en la dinámica áulica descuidan tanto la lógica disciplinar como la lógica del pensamiento del sujeto que aprende. Indicadores que dan cuenta de lo interpretado son: *la resolución de cuestionarios como soporte ordenador de la tarea de aprendizaje* del contenido disciplinar, y el mismo sostenido necesariamente por un soporte material, que es el libro de texto. Esto es, el trabajo con el cuestionario propuesto se resuelve de forma segmentada, *la linealidad entre pregunta–respuesta textual del libro*, se presenta como un obstaculizador para la “apropiación real” de los conceptos de la asignatura, promoviendo una relación de exterioridad y extrañeza con los contenidos referidos. Los textos explicativos presentan características que no favorecen la comprensión de los conceptos en la medida en que disminuyen las definiciones de conceptos, los ejemplos y las analogías; el tema se va descomponiendo en subtemas; predominan las relaciones causales y consecutivas por sobre las temporales. Estos criterios también podrían contribuir a explicar la dificultad de los estudiantes para comprender y asumir la tarea de reconstruir el discurso durante el aprendizaje. Algo no menos relevante obedece a las características que asume la interacción en las clases referenciadas. Vemos que *la comunicación se articula en forma unidireccional*, desde el docente a los alumna/os y con la intención marcada del control de la disciplina (como control de conductas) y la evaluación en tanto posibilidad de acreditación y promoción de la asignatura, persistiendo la ausencia de procesos intersubjetivos que posibilitan la apropiación con sentido de los contenidos.

6. A modo de conclusión

Del entramado de los niveles macro y micro escolares surgen dos categorías teóricas, las cuales fuimos analizando a lo largo de este escrito. *La primera corresponde a la naturalización del fracaso escolar y la segunda a la invisibilidad del sujeto alumno.* Las mismas, permitieron aproximarnos a la comprensión de las condiciones de educabilidad que hacen posible el aprendizaje, atendiendo a la construcción del riesgo educativo. Del análisis de dichas categorías podemos advertir que el sujeto es pensado como el alumno esperado siendo parte de una mirada de homogeneidad, desdibujándose/desplazándose el sujeto del aprendizaje en su singularidad en pos de su real inclusión. Naturalizar el fracaso escolar, asociado a la responsabilidad del sujeto que aprende, genera posibles quiebres entre los sujetos y la escuela y forja un distanciamiento entre las necesidades de los sujetos y lo que la escuela puede ofrecerles, como entre las posibilidades del sujeto y las demandas de lo escolar. Es evidente que el fracaso escolar se presenta como tan ininteligible que cada actor institucional elabora ideas que tienden, al mismo tiempo, a comprender/justificar esa realidad, buscando una diversidad de causas, motivos o razones, volviéndose preocupante que se sostenga recurrentemente que la responsabilidad es del sujeto alumno.

Desde el análisis particular, en el marco del proyecto de investigación de las dos escuelas medias en la ciudad de Neuquén, este fenómeno observado nos invita a pensar que asistimos a una suerte de *invisibilización del sujeto de aprendizaje*, es decir que se lo conceptualiza como sujeto colectivo, el cual es mirado a partir de lo que no posee, de sus incapacidades, lo que no puede realizar, y se apela siempre a diversas explicaciones: familiares, económicas, educativas, etc. Este sujeto de aprendizaje lejos está de ser mirado desde su singularidad y como sujeto sujetado socialmente, esto es, en su complejidad. La clase en sí se ha configurado como un formulismo alejado de un sentido que promueva la creación de un espacio que dé lugar al establecimiento de vínculos identificantes y emancipatorios.

La construcción del riesgo educativo implica a todos los actores institucionales, ya sea desde los estamentos de decisión como desde los espacios de acción en los cuales se traducen esas decisiones que han sido elaboradas fuera del con-

texto del aula. En el medio de este entramado quedan atrapados los sujetos pilares del proceso de enseñanza aprendizaje: el sujeto alumno, ávido de conocimientos pero al cual las oportunidades de apropiarse de ellos se le dan retaceadas y, por otro lado, vemos a un docente que se encuentra con limitaciones administrativas y legales que suman obstáculos para la concreción de la tarea escolar. Cabe destacar que nuestro posicionamiento no es pensar el fracaso como propiedad del sujeto alumno, tampoco es reducir el análisis del fracaso escolar a estilos de prácticas de enseñanza como obstaculizadoras del aprendizaje, es correr del análisis reduccionista y dicotómico y pensar la construcción del riesgo como algo más complejo que involucra a los actores pero que trasciende lo micro del aula y la institución. Nuestra intención es resituar la construcción del riesgo educativo como emergente del deterioro del proceso histórico social, identificación que por otra parte nos permita pensar en propuestas multidisciplinarias que informen políticas de intervención.

Por último, podríamos decir que este análisis nos ha llevado a pensar que la escuela se encuentra atrapada a condiciones de educabilidad adversas (condiciones de riesgo) quebrantando la posibilidad de mejorar la promoción de los alumnos.

En función de todos los aspectos analizados en el proyecto de referencia, se vislumbran algunas cuestiones que nos preocupan y que llevan a la necesidad de seguir profundizando en el estudio de las condiciones que crean riesgo educativo. Los interrogantes que se plantean tienen que ver fundamentalmente, con la invisibilidad de los sujetos singulares en el encuentro pedagógico y en la ruptura del vínculo intersubjetivo, ambos inscriptos en los contextos socioeconómicos diferenciales de las escuelas estudiadas.

Referencias bibliográficas.

Augé, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

——— (1998). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Baquero, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha.” *Cuadernos de Pedagogía* (71–85). Año IV, nº 9. Rosario.

Diker, G. (2003). “Palabras para Nombrar. Infancias y Adolescencias. Teorías y Experiencias en el borde.” *Ensayos y Experiencias* nº 50. Buenos Aires: Noveduc.

Lus, A. (1992). “El fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica.” Suplemento especial *Vocación Docente*. Secretaría de Educación Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Pérez Rubio, A. (2007). “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores.” *Revista Iberoamericana de Educación* nº 43/6. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Perrenoud, P.H. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Sirvent, M.T. (1998). “Jóvenes y Adultos en situación de Riesgo Educativo; análisis de la demanda potencial y efectiva.” *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VI, nº 12.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Vigotsky, L. (1995). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.” *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.

Ziegler, S. (2004). “Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa.” *Cuaderno de Pedagogía* (12) (47–63).