



Damián M. Tornese
damiantornese@hotmail.com

Maestro de grado, licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UBA), maestrando en políticas educativas (Universidad Torcuato Di Tella). Trabajo en temas de docencia y gestión en nivel superior.

“Debates de educabilidad en el nivel superior”

Introducción:

En pedagogía existe una tendencia a problematizar el concepto de educabilidad cuando se piensa en estudiantes de los niveles primario y secundario, pero no parece suceder lo mismo a la hora de considerar a quienes se encuentran en nivel superior. En este trabajo, se presentarán algunas ideas para discutir sobre educabilidad en ese último nivel. Se partirá de una breve caracterización del concepto y se comentará un escrito reciente que presentaría un enfoque inadecuado del tema. Luego se tomarán categorías teóricas que permitirían enriquecer las discusiones sobre educabilidad en el nivel superior y hacia el final del trabajo se comentarán algunas cuestiones a tener en cuenta para la formación docente.

Debates de educabilidad en el nivel superior

En su paso por la escuela, algunos estudiantes encuentran serias dificultades para cumplir con los tipos de aprendizaje que se les proponen, lo que suele traer aparejada la pregunta de si “presentan las características necesarias” para recibir educación o si, por el contrario, “no son educables”. En su acepción más sencilla, la noción de **educabilidad** remite a la “delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (Baquero, 2001, p.

2). Como explica **Baquero**, se trata de un concepto que proviene del campo de la educación especial, en el cual se solía diferenciar entre sujetos “educables”, “entrenables” y “adiestrables”. Este origen de la noción de educabilidad no debería sorprendernos si tomamos en cuenta que la educación especial ha sido la modalidad encargada de la formación de niños con dificultades para aprender en la así llamada escuela común. La cuestión es que la mirada siempre estuvo enfocada hacia las características del sujeto en sí (por ejemplo, si era una persona ciega, sorda, o discapacitada en algún aspecto intelectual), pero podría decirse que hasta bien entrado el siglo XX no se había pensado que el problema podía originarse en el tipo de dispositivos que la escuela común propone.

En la actualidad, el concepto de educabilidad aparece con frecuencia en debates pedagógicos sobre escuela primaria y secundaria, pero podríamos pensar que no ocurre lo mismo con el **nivel superior**. Esto cobra algún sentido si se considera que este nivel es el único no obligatorio del sistema educativo, ya que la escuela secundaria es obligatoria en Argentina desde 2006, y parte del jardín de infantes también lo es. No se trata de que la cuestión de la educabilidad no emergiera antes en el nivel que aquí nos ocupa, sino que, al encargarse de educar únicamente al sector de la población que eligiese y/o pudiese continuar estudios después de la secundaria, la pregunta por la educabilidad no parecía tener la misma urgencia que en la escuela obligatoria. La hipótesis sería que se percibe con mayor naturalidad que el alumno no pueda avanzar en ese tipo de estudios ya que, en pocas palabras, no se espera que todos logren educación de nivel superior.

Ahora bien, la expansión de la matrícula del nivel, particularmente desde la transición democrática de la década de 1980, ha implicado un despegue del pensamiento pedagógico orientado hacia los estudios superiores. En palabras de Elisa Lucarelli, especialista en **pedagogía universitaria**:

Con la recuperación de la democracia, el campo de las preocupaciones acerca de la formación y la enseñanza en la universidad comienza a ocupar un lugar significativo en las instituciones universitarias, a través de la creación y/o consolidación de unidades de asesoría pedagógica en la universidad y el desarrollo de un creciente interés por encarar investigaciones en este campo. (Lucarelli, 2008, p. 6)

Este impulso que recibe la pedagogía universitaria hace que algunos debates, que anteriormente habían sido planteados para otros niveles del sistema educativo, encuentren su lugar en las discusiones de nivel superior. La heterogeneidad que caracteriza a las aulas del nivel hoy, principalmente en las instituciones públicas, puede llevar a la pregunta que ya se había formulado con respecto a las escuelas primaria y secundaria: ¿qué sucede con los estudiantes que “fracasan”? ¿Presentan las características necesarias para realizar estudios superiores?

Esta manera de plantear la problemática, que ya había recibido fuertes críticas en los debates en torno a los niveles primario y secundario, vuelve a aparecer en las discusiones universitarias. Tomemos, por ejemplo, un trabajo de **Dillon, López Gil, Russo y Ramón** (2017), titulado “Medición de educabilidad en contextos universitarios”. Al principio del escrito, estos autores citan un trabajo español que resulta ilustrativo de los puntos de vista que quisiéramos discutir.

Nos encontramos con que el nivel de formación del alumno que acude a nuestras aulas es cada vez más pobre. (...) No sólo hay que hacer referencia a los saberes, sino más bien a las conductas y actitudes. Nos enfrentamos con algunos jóvenes carentes de destrezas y habilidades al mismo tiempo que de valores... Esto supone una gran pérdida de tiempo en las aulas que

dedicamos al adiestramiento y el entrenamiento. (Dillon et. al., 2017, p.

14. El subrayado es propio)

Podría considerarse que este párrafo es representativo del tipo de pensamiento que circula en las instituciones de nivel superior, y esto remite a la cuestión de la educabilidad de los estudiantes. Llama la atención el vocabulario empleado por los autores españoles: manifiestan perder tiempo en el “adiestramiento” y el “entrenamiento”, que es justamente lo que se intentaba hacer, en educación especial, con los alumnos no educables. Cabe destacar que Dillon y sus colaboradores acuerdan de lleno con la situación descrita, a la que consideran “asombrosamente similar” a la realidad de la educación argentina actual.

Como forma de abordar esta problemática, Dillon et. al. “adaptan” el concepto de educabilidad al nivel universitario de la siguiente manera:

Podemos definir el concepto de educabilidad a nivel universitario como la construcción social que apunta a identificar el conjunto de recursos y aptitudes, es decir competencias, que hacen posible que un alumno pueda cursar exitosamente una carrera universitaria (Dillon, et. al., 2017, p. 16)

La propuesta de Dillon consiste en evaluar las competencias que posee el estudiante en el momento del ingreso a la institución universitaria, y luego seguir evaluando, “de manera formativa”, el desarrollo de las competencias necesarias para transitar “exitosamente” por la carrera. Queda claro, entonces, que el foco está puesto en el estudiante en sí y en las capacidades que presenta (o no) para aprender, en detrimento de un análisis de los dispositivos de enseñanza universitaria.

Este tipo de abordaje se vincula con la preocupación que plantea Flavia Terigi (2004) de que parecieran existir cada vez más requisitos para aprender, y cada vez menos personas que puedan cumplirlos, y remite a la observación que realiza Baquero de que la educabilidad es un problema político, y no un problema técnico de definición de

capacidades que los sujetos deban desarrollar. Es decir, que si el planteo gira en torno a la identificación de competencias con las que debería contar el estudiante, se omite la pregunta por las características del dispositivo escolar que obstaculizan el aprendizaje.

En palabras de Baquero:

Mientras la estructura del sistema educativo sea graduada, simultánea, y la expectativa de modos y ritmos de aprendizaje normal aparezca instalada, toda la pobreza, la negritud, las diferencias étnicas, las tribus de jóvenes, siempre nos van a parecer desvíos o déficit de aquella matriz que se instaló normativamente. (Baquero, 2004, p. 22)

El trabajo de Dillon es tomado aquí como ilustrativo de un abordaje que debería superarse. En el apartado que sigue, se tomarán algunas ideas de Flavia Terigi que permitirían complejizar el debate.

Algunas ideas para pensar la educabilidad en nivel superior

Como se viene planteando, cuando el tema de la educabilidad se aborda como la enunciación de las características que el sujeto debe reunir para poder aprender, resulta que son cada vez menos los estudiantes que las presentan. Sin embargo, cuando se cambia la perspectiva de análisis y se intenta identificar las características de la propuesta pedagógica que se convierten en obstáculos para el recorrido de los alumnos, se puede ver que el problema no suele alojarse en las capacidades del alumno sino en el dispositivo en sí. Algunas ideas de Terigi (2010) nos permitirán comprender la problemática de manera más nítida.

Una primera distinción, básica pero fundamental, es la de **trayectoria escolar teórica** y **trayectoria escolar real**. En todos los niveles educativos hay establecida una trayectoria teórica que tiene que ver con la cantidad de años que debería llevarle al estudiante terminar el recorrido de ese nivel. En palabras de Terigi, “la trayectoria teórica

implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender” (Terigi, 2010, p. 7). Sin embargo, la autora subraya que la realidad nos muestra diversidad de trayectorias que, en muchos casos, no cumplen con las características de la trayectoria teórica (por ejemplo, por ingresos tardíos, repitencias, o abandonos temporales y reingresos). Ahora bien, el hecho de que el estudiante no cumpla con la trayectoria teórica no significa que no haya aprendido, aunque sí que aprende a ritmo y/o modo “diferente” (vale insistir, diferente al recorrido teórico previamente delimitado).

En el nivel superior, esta distinción encuentra un claro correlato en las nociones de **duración teórica** y **duración real** de una carrera. En efecto, toda oferta académica de nivel superior tiene una duración teórica, que para las carreras de grado oscila entre los cuatro y los seis años¹. A pesar de que se observa que, según el contexto, existe un buen número de estudiantes que no cumplen con la duración teórica, la cantidad mínima de años debe quedar plasmada en los planes de estudio², y termina operando como norma de acuerdo con la cual se comparan las trayectorias reales de los estudiantes. En algunas universidades, por ejemplo, el respetar la duración teórica es un requisito para el acceso a premios como la medalla de oro, lo que significa que la Universidad recompensa el “recibirse en tiempo y forma”.

En este sentido, sería necesario indagar cuál es el porcentaje de estudiantes que efectivamente consigue terminar la carrera en su duración teórica, así como hasta qué punto, y de qué manera, la existencia de una duración teórica se convierte en fuente de frustraciones para los estudiantes que no pueden cumplirla. Lo cierto es que este problema remite a la noción de **cronosistema** que plantea Terigi: la institución genera “un ordenamiento del tiempo que estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra

¹ Según la Resolución N° 6/97 del Ministerio de Educación, una carrera universitaria debería contar con un mínimo de 2600 horas reloj y 4 años de duración.

² Para el nivel universitario, el requisito de informar la duración teórica de una carrera se encuentra establecido por la Disposición N° 1/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria.

definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, obviamente los ritmos de evaluación”, y que está caracterizado por el supuesto de **aprendizaje monocrónico**, es decir, la noción de que todos los estudiantes deberían aprender lo mismo en la misma cantidad de tiempo.

Estos supuestos de base, explica Terigi, han logrado estructurar el dispositivo escolar desde la Modernidad hasta nuestros días, pero entran en crisis de cara a la heterogeneidad que caracteriza la realidad de las instituciones educativas hoy. En tanto no se vislumbre la existencia de estos supuestos, las instituciones continuarán sin contemplar las trayectorias reales de estudiantes.

Terigi propone la noción de **cronologías del aprendizaje** para enfatizar que no todos los estudiantes logran resultados equivalentes en la misma cantidad de tiempo. Frente a la idea del aprendizaje monocrónico, la autora invita a considerar diferentes cronologías del aprendizaje, aunque aclara que tampoco sería posible admitir tantas cronologías como estudiantes integran un grupo. La discusión sería, entonces, cuántas cronologías se pueden manejar para un grupo determinado, pero ciertamente debería ser más de una.

Con todo, poner en el centro de la discusión el problema de la enseñanza, de las características del dispositivo de enseñanza, implica la necesidad de contar con docentes formados en estos debates, lo que nos lleva a la problemática de la formación docente.

Educabilidad y formación docente

Un aspecto fundamental de la cuestión de la educabilidad tiene que ver con la formación de los profesores ya que, en definitiva, el docente es el actor principal que vehiculiza, o no, la idea de que hay sujetos capaces de ser educados y otros que no.

Para el caso de la formación de docentes de nivel superior, Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) establecen una diferencia entre el profesor egresado de un instituto de formación docente y el profesor de cátedra universitaria, en tanto el primero recibe formación pedagógica y profesional, mientras que el segundo suele avanzar en su carrera docente a partir de su idoneidad profesional. Ahora bien, sería necesario indagar hasta qué punto ambos tipos de profesores han recibido suficiente formación en temas de educabilidad en el nivel superior ya que, como se decía anteriormente, es probable que el profesor de enseñanza secundaria y superior en geografía o en biología (por poner dos ejemplos aleatorios) esté más dispuesto a ofrecer oportunidades a sus estudiantes de nivel secundario que a los de nivel superior.

Para poder considerar el tema de la educabilidad en el nivel superior, es necesario que el futuro docente revise, revise y reflexione sobre su paso por ese nivel, para lo cual los trabajos de narrativa, como la elaboración de **autobiografías escolares**, se presentan como un dispositivo adecuado (Alliaud, 2004; Anijovich et. al., 2009). Si bien este tipo de propuestas ya se está implementando en algunas instancias de formación docente, tanto en IFD como en las universidades, para poder reflexionar sobre la educabilidad en el nivel superior sería deseable atender a dos cuestiones:

- a. Que el trabajo de reflexión aluda al paso del sujeto por el nivel superior, ya que, en la actualidad, los trabajos de autobiografía suelen referir al tránsito por la escuela primaria o secundaria, con el riesgo de naturalizar lo que sucede en el aula de IFD o universidad.
- b. Que la reflexión esté orientada no solamente a evocar a los docentes que se encontraron en el camino, sino también a los compañeros que tuvieron dificultades para avanzar en la carrera de nivel superior, y qué supuestos se pusieron en juego a la hora de apuntalar, o no, a esos estudiantes.

Si no se tienen en cuenta estos dos aspectos, es posible que el futuro profesor desarrolle algunas ideas fuertes sobre la buena educación primaria o secundaria, pero que sus nociones continúen siendo conservadoras en lo que antañe al nivel superior.

Por último, resulta de interés recuperar, con Anijovich et. al, la distinción de Argyrys y Schön entre “teorías en uso” y “teorías adoptadas”. Las primeras refieren a las teorías que sustentan las prácticas reales de los sujetos, mientras que las adoptadas son las que el sujeto dice poner en práctica a la hora de actuar de una determinada forma. Esta distinción es clave porque el docente ya formado en discusiones de educabilidad seguramente afirme ofrecer variedad de oportunidades y atender diversidad de cronologías de aprendizaje cuando, en algunos casos, la observación atenta podría poner de manifiesto que la “teoría en uso” sigue siendo que el estudiante de nivel superior tiene la obligación de cumplir con determinados requisitos, en una cantidad de tiempo ya establecida, y que la falta de cumplimiento es percibida como déficit.

Conclusiones

La noción de educabilidad cobra sentido en un determinado marco que es propuesto como curso único de desarrollo. Cuando se vislumbra que el “problema” no radica en las características del estudiante sino la rigidez del dispositivo escolar moderno, pueden comenzarse a debatir otras maneras de estructurar el trabajo pedagógico en las instituciones educativas.

Estas discusiones, que ya tienen algún grado de avance en los niveles de educación obligatorios, deberían comenzar a darse, también, en el nivel superior, y parte de ese trabajo se realiza en los procesos de formación docente. Los dispositivos de reflexión como las biografías escolares aparecen como instrumento privilegiado para revisar los supuestos en los que se basan las propuestas pedagógicas de nivel superior.

Algunas preguntas adicionales que podrían orientar trabajos sobre educabilidad en el nivel superior son quiénes son, y qué características presentan, los sujetos percibidos como “no educables”, y si existen diferencias en la percepción de educabilidad entre distintas familias de carreras, o entre instituciones de gestión pública y de gestión privada.

Se trata, en definitiva, de poner en tela de juicio la noción de educabilidad, o como invitaba Baquero en 2001, poner la educabilidad bajo sospecha.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año VII, N° 12, 91-106

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año IV, N° 9, 71-85.

Baquero R. y Terigi F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos* N° 2. Buenos Aires: UTE/CTERA

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dillon, M., López Gil, F., Russo, R. y Ramón, H (2017) Medición de educabilidad en contextos universitarios. Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad. Córdoba, Argentina

Lucarelli, E. (2008) Cómo enseñar en la universidad: el desafío de un campo en construcción. XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Porto Alegre, Brasil.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo, Ministerio de Educación, La Pampa.

VVAA (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*. Año XVI, N° 168, 18-31