

LA NOCIÓN DE EDUCABILIDAD EN EL DEBATE PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

Iván Bussone

Afiliación institucional: Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Campos de investigación abordados: Educación e Historia

Correo electrónico personal: iabussone@gmail.com

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2022

Aceptación final: 29 de julio de 2022

RESUMEN:

Este artículo configura un avance en el marco teórico del proyecto de tesis doctoral «Supuestos filosóficos de la categoría “educabilidad” en el debate pedagógico argentino entre los años 2000-2020. La perspectiva sociológica de Néstor López y psicoeducativa de Ricardo Baquero». El objeto de estudio central es la educabilidad. Sin embargo, en este escrito desarrollaremos dos conceptos que interpelan a la categoría educabilidad: fracaso escolar y trayectorias escolares irregulares. Estos dos fenómenos ponen en evidencia, en el sistema educativo, las desigualdades ya existentes y hasta reproducidas por la educación formal. Para ello, realizaremos una breve introducción de la expansión del sistema educativo para contextualizar el surgimiento de los conceptos comprometidos en nuestro marco teórico.

Palabras clave: Educabilidad - fracaso escolar - trayectorias escolares - inclusión educativa.

THE NOTION OF EDUCABILITY IN THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL DEBATE IN ARGENTINA

ABSTRACT

This article presents advances in the elaboration of the theoretical framework for the PhD dissertation project “Philosophical assumptions of the ‘educability’ category in the pedagogical debate in Argentina in 2000-2020. Nestor López’ sociological perspective and Ricardo Baquero’s psychoeducational perspective.” The central object of study is educability. However, in this paper, two

concepts that question the educability category will be developed: educational failure and irregular educational trajectories. These two phenomena highlight in the education system the inequalities that already exist and that are even reproduced by formal education. For this reason, a brief introduction to the expansion of the education system will be presented to contextualize the emergence of the concepts included in our theoretical framework.

Keywords: Educability - educational failure - educational trajectories - educational inclusion.

A NOÇÃO DE EDUCABILIDADE NO DEBATE EDUCACIONAL ARGENTINO CONTEMPORÂNEO

SUMÁRIO:

Este artigo configura um avanço do referencial teórico do projeto de tese de doutorado “Pressupostos filosóficos da categoria ‘educabilidade’ no debate pedagógico argentino entre os anos 2000-2020. A perspectiva sociológica de Néstor López e a perspectiva psicoeducativa de Ricardo Baquero”. Sem dúvida, o conceito central é a educabilidade. No entanto, neste escrito, desenvolveremos dois conceitos que desafiam a categoria educabilidade: fracasso escolar e trajetórias escolares irregulares. Esses dois fenômenos evidenciam as desigualdades existentes no sistema educacional e/ou são efeito da educação escolar. Para isso, faremos uma breve introdução à expansão do sistema educacional a fim de contextualizar o surgimento dos conceitos envolvidos em nosso referencial teórico.

Palavras-chave: Educabilidade – fracasso escolar – trajetórias escolares – inclusão educacional.

INTRODUCCIÓN

El tema de nuestra tesis está referido a la educabilidad como categoría pedagógica que nos permite analizar discursos académicos e investigaciones que buscan comprender el éxito o el fracaso de las trayectorias escolares de los estudiantes. Las investigaciones sobre educación en Argentina, focalizadas en el fracaso escolar y/o trayectorias escolares irregulares, toman como marco referencial alguna perspectiva sobre educabilidad, ya sea de manera explícita o implícita.

Dentro de dichas perspectivas, existen actualmente en Argentina diferentes opciones que denominaremos de la siguiente manera: a) clásica o remedial, b) sociológica y c) psicoeducativa. Cabe aclarar que en las dos últimas

décadas, prevalecieron las perspectivas sociológicas y psicoeducativas.

Por otra parte, los distintos enfoques sobre la educabilidad presentan un vacío: no expresan los supuestos filosóficos en los que descansan. De allí que nuestra investigación pretenda cubrir esta vacancia: presentar el corpus sobre la noción de educabilidad existente en Argentina durante las décadas 2000-2020 para inferir los presupuestos ontológicos, antropológicos y pedagógicos en que se sustentan, y para luego cotejar la complementariedad y/o incompatibilidad entre la perspectiva sociológica y la psicoeducativa. Nuestra investigación se focaliza solamente en las posturas sociológicas y

psicoeducativas, representadas respectivamente por Néstor López y Ricardo Baquero. Se trata de un trabajo de corte bibliográfico que busca organizar y exponer el corpus teórico de los autores seleccionados mediante el método de investigación filosófico, para luego reconocer los supuestos sobre los que descansan los enfoques sobre educabilidad que sostienen uno y otro.

Sin lugar a dudas, el concepto central es la educabilidad. Sin embargo, en este escrito desarrollaremos dos conceptos que interpelan a la categoría educabilidad: el fracaso escolar y las trayectorias escolares irregulares. Ambos ponen en evidencia las desigualdades ya existentes y hasta reproducidas por la educación escolar. Previo al desarrollo de estos dos últimos conceptos, nos referiremos sucintamente a la expansión del sistema educativo para poder contextualizar su surgimiento.

Uno de los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU para el Desarrollo Sostenible es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (2022). Esto se basa en que la educación es una condición necesaria para salir de la pobreza y lograr igualdad.

Además, se trata de un derecho de toda persona humana que debe ser garantizado por los Estados. El objetivo mencionado es acuciante cada vez que niños y adolescentes no concluyen con la educación escolar obligatoria o egresan de ella sin haber alcanzado las competencias mínimas que se espera de un determinado nivel educativo. La importancia de este escrito radica en que aborda conceptos cruciales y enfoques analíticos que permiten comprender y enfrentar los fenómenos educativos que afectan negativamente a su pretendida universalidad.

FUNDAMENTOS SOBRE LA POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN LA EDUCATIVIDAD

¿Es posible la educación? ¿El hombre puede ser educado? ¿En qué medida se puede educar? ¿Cuáles son los límites de la influencia del educador sobre el educando? La respuesta que la tradición pedagógica ofreció a estos problemas es que existen, en todo ser humano, dos capacidades sobre las que se sostiene la posibilidad de educación. Se trata de capacidades que pueden desenvolverse y, en la medida en que se ejercen, están operando —o al menos propiciando— un proceso educativo. Estas dos capacidades son la educatividad y la educabilidad. La educatividad es lo propio del educador, y la educabilidad, del educando. Es «lo propio» no en un sentido exclusivo y excluyente, sino que la educatividad es la capacidad que ejerce el educador mientras lleva a cabo una acción educadora, y la educabilidad es la capacidad que pone en funcionamiento el educando mientras vive un proceso educativo. El hecho de que no estén ejerciendo esa capacidad no significa que no la posean, simplemente que no la están ejerciendo en un determinado proceso educativo.

Educatividad y educabilidad son las categorías pedagógicas que fundamentan la posibilidad de la educación. Entendemos por categorías a las predicaciones que pueden formularse de un ente, es decir, aquellas que cumplen la función de predicados de un sujeto en una proposición. Las categorías dan cuenta de ciertas propiedades fundamentales del ente que hace de sujeto. El ser humano es el sujeto y las categorías que se predicán de él son la educatividad y la educabilidad. Son categorías pedagógicas en tanto que se refieren a la educación. Las categorías, tal cual las hemos definido siguiendo a Jorge E.

Noro (2021), dan cuenta de propiedades fundamentales, no necesariamente esenciales. Pueden predicar sobre lo esencial pero no constituyen la esencia: «ninguna de las categorías se convierte en parte de la esencia, ya que su ausencia puede limitar o empobrecer al hombre, pero no anularlo; amplía su definición (aumentando su comprensión), pero no expresa su núcleo ontológico esencial» (p. 3) (destacado en el original). Según Rafael Acosta Sanabria (2017), el término educatividad es una herencia de Juan Zaragüeta, quien lo propuso formalmente en el año 1953 en su obra *Pedagogía Fundamental*. «Se denomina educatividad al modo de ser propio del educador, a su “aptitud” para educar. Es la fuerza educativa, la capacidad para ejercer influencias» (Nassif, 1958, p. 134). Esta capacidad está presente en todos los seres humanos, puesto que todos tienen la capacidad de poder producir una influencia en los demás, de detonar en otros un proceso educativo. Algunos lo realizan de una manera más espontánea, otros han perfeccionado y se han especializado en esta capacidad, como es el caso de los docentes.

LA EDUCABILIDAD

La otra categoría es la educabilidad. Esta se refiere a la ductilidad, la plasticidad propia del ser humano que le permite sufrir cambios por efecto de la educación (Nassif, 1958). A la educabilidad podemos definirla como «la capacidad de todo individuo para recibir influencias y reaccionar ante ellas, construyendo a partir de éstas su propio bagaje cultural, su propio comportamiento e identidad. Es la que posibilita la capacidad de aprendizaje de todo hombre.» (García Aretio et al., 2009, p. 27) (destacado en el original). Si la educación es un proceso que genera un cambio en el ser humano, no es viable esa transformación si no existe la posibilidad de cambios en las facultades o propiedades humanas.

Fue Johann Friedrich Herbart el primero en trabajar sistemáticamente este concepto en un libro titulado *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas), que fue traducido al español en 1935 por Lorenzo Luzuriaga bajo el título *Bosquejo para un curso de pedagogía*. El término original utilizado por Herbart fue *Bildsamkeit*. Este vocablo alemán no tiene un término español equivalente exacto. Luzuriaga lo tradujo como educabilidad y es el que se impuso en la tradición pedagógica posterior. Transcribimos el párrafo 1 de la traducción que Luzuriaga hizo del texto de Herbart (1935): El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre. (p. 9)

Andrés Runge Peña y Juan Garcés Gómez (2011) proponen traducirlo como «formable». Los motivos que esgrimen al respecto se pueden resumir en uno de los párrafos de su artículo:

Como se puede ver, lo problemático del asunto es que al entenderse la *Bildsamkeit* como un principio ontológico y, sobre todo, como una condición antropológica en el sentido de Herbart, y designarla seguidamente con el término “educabilidad”, todo ello desemboca en un acto de definición desafortunado. “Educable” es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–. (2011, p. 16)

Si se tiene presente el resto del texto original de Herbart, en el que se inscribe el término en cuestión —tal cual lo hemos transcrito—, resulta acertado el planteo que realizan Runge Peña y Garcés Gómez, ya que se aplicaría el calificativo educable a los demás seres orgánicos que no son seres humanos. Y uno de los fundamentos que ofrecen para reemplazar la traducción “educable” por “formable” es que aquel es sinónimo de influenciabile, en tanto que formable da cuenta de un proceso autónomo. Sin embargo, teniendo presente que la educación es un proceso tanto autónomo como heterónomo, no vemos impedimento alguno de continuar utilizando el término educable o educabilidad. Además, como los mismos autores citados admiten, la educabilidad se trata de un concepto básico del pensamiento pedagógico:

En el siglo XVIII comenzó a ser utilizado en un sentido amplio, entendido como capacidad de cambiar y de cambiarse, de formar y de formarse. La *Bildsamkeit* designa la condición que le permite al ser humano ser formado y ser educado. Desde entonces, ella representa el presupuesto y el principio para toda educación y toda formación. (2011, p. 17)

En esta línea se ubica Nassif (1958), para quien la educabilidad es «una capacidad activa que posee el hombre en tanto educando» (p. 189), superando así la idea de la noción de una mera capacidad receptiva. Y no solamente Nassif, sino varios pedagogos posteriores a Herbart y hasta la actualidad.

FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCABILIDAD

La educación supone al ser humano. El ser humano es el punto de partida de la educación y su fin, en tanto que todos los esfuerzos educativos

están orientados al modelo de hombre al que se aspira. Esto es aplicable también a la fundamentación sobre la posibilidad de la educación:

Toda fundamentación acerca de la posibilidad de la educación reside en una concepción del hombre como ser no enteramente determinado por la herencia o el ambiente. Admitir la no determinación total implica que se acepte su libertad y por tanto que sea susceptible de transformarse. Esta posibilidad de transformación es lo que en filosofía de la educación se conoce como educabilidad. (Acosta Sanabria, 2017, p. 100)

Runge Peña y Garcés Gómez (2011) añaden: «En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida» (p. 17). Esto significa que la categoría de educabilidad tiene un supuesto antropológico, tal cual lo afirma Mónica González de Zuttión (2006):

La primera especificidad de lo propiamente humano está dada en el sentido de inacabamiento, de <en palabras de Herder> “estado carencial” con que el hombre viene al mundo y desde el cual es compelido a conquistar su humanidad, esto es, a desplegar todas sus potencialidades. (p. 40)

El ser humano, de todos los mamíferos, es quien requiere un cuidado mucho más prolongado y son escasamente reducidos los comportamientos innatos con los que nace, por lo que le exige aprenderlos y lo logra mediante su interacción con el medio. La vida vegetativa e instintiva, propia de los animales, la vive de manera distinta, debido a que es un ser racional: «Los seres humanos no están adaptados a un entorno ambiental concreto, sino que lo transforman y hacen de él su mundo» (Amilburu et al., 2018, pp. 47-48) (destacado en el original). De allí que

el medio en el que se inserta y se desenvuelve el ser humano no se trata simplemente de un medio natural, sino también social y, por lo tanto, cultural. El hombre no solamente es heredero de la cultura de una sociedad, de la que se apropia por medio de la educación, sino que también desarrolla sus capacidades para ser productor de cultura. «Toda cultura es el modo humano de resolver la vida, de dar repuesta al escenario en el que vive» (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 23) (destacado en el original). La cultura es esa «otra naturaleza» generada por el hombre, puesto que se trata de algo específicamente humano. Entonces, un primer aspecto del fundamento antropológico de la educabilidad del ser humano lo podemos expresar con términos de Julián Luengo Navas (2004): «Las razones de la educabilidad las podemos encontrar en la indeterminación inicial del ser humano, que obligó a éste a actuar sobre el medio para llevar a cabo su autorrealización» (p. 11), que es el medio sociocultural al que hicimos referencia anteriormente.

Ahora bien, se torna necesario profundizar sobre la indeterminación: «El hombre no nace hecho, sino que debe hacerse. Aunque tiene una esencia que lo caracteriza como hombre (y lo diferencia de los otros seres), es una esencia que se actualiza y se perfecciona a lo largo de la existencia» (Noro, 2021, p. 7).

Siguiendo este planteo, la educación está ordenada a la manifestación de la perfección del ser humano, a la actualización de sus virtualidades naturales. El ser humano sustancialmente está completo, pero al mismo tiempo, en cuanto a sus accidentes, está en un estado de incompletud, de inacabamiento, podríamos decir de «indigencia» o «precariedad» o, también, tal como lo señala Luengo Navas (2004): el «más desvalido y menos determinado». Esta «plasticidad

e inmadurez biopsíquica», como la denominaron Lorenzo García, Marta Ruíz y Miriam García (2009), lejos de constituirse en un aspecto negativo del ser humano, marca su grandeza por su capacidad de adaptación y aprendizaje. Y es la educación la responsable de lograr el estado de acabamiento.

El hombre es, en esencia, completamente hombre, pero no llegó a ser todo lo que puede y debe llegar a ser. Es justamente la educación la encargada de lograr el estado de perfeccionamiento del que es susceptible el ser humano. En términos aristotélico-tomistas, se trata de un movimiento o pasaje de las potencialidades humanas al acto. Ella actualiza todas las capacidades que el hombre posee en potencia. Y es posible por la educabilidad del hombre. La educabilidad es la potencia y la educación se constituye en el acto, en la perfección lograda.

Silvina Guirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú (2007) cuestionan el uso de las nociones metafísicas de potencia y acto para comprender el fenómeno educativo porque consideran que desembocan en una idea de educación como *ex ducere*, consistente en convertir en acto lo que en el hombre hay de potencia. Y, para estas autoras, la potencialidad presupone un cierto determinismo, en tanto que la educación consiste en «extraer» o actualizar, en una dirección prefijada, la potencia que «trae» el educando, restringiendo así otras posibilidades educativas:

El uso del concepto potencialidad ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto potencialidad, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como «el chico se desvió» o «el chico se corrió del camino recto». (p. 26)

Frente a este planteo, sostenemos que la educación es esa interacción entre *ex ducere* y *educare*, crecimiento y acrecentamiento, desarrollo y aprendizaje. La potencia es esa posibilidad de recibir una actualización. Pero, en tanto posibilidad, puede no suceder, o puede darse de una manera diferente entre diversos individuos humanos, ya sea por el momento en el que se desarrolla, por el esfuerzo que exigió, por el tiempo que demandó, por el grado de perfección alcanzado, entre otras. Adherimos a las autoras en la idea de que el hombre no está determinado, pero sí condicionado. Pero al mismo tiempo agregamos que no es posible la educación, en tanto movimiento, si no hay una potencia que posibilite la actualización. Ahora bien, el problema radica en el momento en el que se reducen las posibilidades educativas del ser humano solamente a las potencialidades individuales. Al decir de Ethel Manganiello (1994), «Es pues evidente que el destino del hombre no depende solamente [...] de su bagaje hereditario; depende asimismo en gran medida de las objetividades culturales del mundo en que vive» (p. 64).

Esto significa que la educabilidad se actualiza mediante acciones educativas (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011), que son las que realiza el educador y/o el educando, en tanto este es causa eficiente principal. La educabilidad, entonces, se trata de una categoría fundamental del ser humano que posibilita la educación y que solamente se predica de él. Es una categoría permanente por el hecho de que la educación es una posibilidad durante toda la vida. Además, podemos caracterizar a la educabilidad como individual en tanto que será diversa según las características de cada educando, es decir, sensible y demandante de la influencia del medio pero sin anular la libertad intencional de cada ser humano en su indeterminación.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES IRREGULARES INTERPELAN A LA EDUCABILIDAD

Expansión del sistema educativo

Desde la modernidad, y acrecentándose cada vez más, la escuela se fue constituyendo en uno de los principales dispositivos educativos. «Especialmente desde finales del siglo XIX y hasta los años sesenta del siglo XX, el Estado fue un “Estado educador”» (Narodowski, 1999, p. 23). Los Estados modernos se valieron —y aún hoy se valen— de la escuela para garantizar una educación para todos sus habitantes. En términos de Pablo Pineau (2013): «La modernidad occidental avanzaba y, a su paso, iba dejando escuelas» (p. 27).

Paulatinamente, la escuela amplió la cobertura de la población que atendía, fue incorporando niños, niñas y adolescentes que décadas atrás no tenían acceso a la educación formal. De este modo, sectores sociales que no ingresaban al sistema educativo hoy forman parte, lo cual nos acerca a la anhelada universalidad de la educación: «Al universalizar la educación obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen» (Gvirtz y Palamidessi, 2008, p. 40). Además, se extendieron los años durante los que los estudiantes permanecen en la escuela, ingresan a edades más tempranas y se ampliaron los de obligatoriedad.

Argentina no es ajena a la situación planteada en los párrafos anteriores. Con sus particularidades, comparte la situación de la educación de occidente y, sobre todo, de los países de la región. La Ley de Educación Común N° 1420 —sancionada en el año 1884 durante la presidencia de Juan A. Roca— da inicio al sistema educativo y se establece la gratuidad, gradualidad y obligatoriedad de la educación primaria. En los años noventa, inició una reforma educativa, impulsada

por la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. Con tal reforma se amplió la obligatoriedad de 7 a 10 años, incluyendo el último del nivel inicial. En diciembre del año 2006, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), se tornan obligatorios los dos últimos años de la educación inicial, todo el nivel primario y el nivel secundario. Así, el actual siglo XXI buscó dar particular respuesta a la democratización de la educación secundaria, atendiendo al ingreso, la permanencia y el egreso de los adolescentes y jóvenes de este nivel de escolaridad (Steinberg et al., 2019). Sin embargo, este derecho a la educación, garantizado por la normativa, no se ve traducido en prácticas pedagógicas que lo hagan efectivo (Feijoó et al., 2014; Terigi, 2014).

FRACASO ESCOLAR Y EXCLUSIÓN

Junto con la escolarización masiva, aparece el fenómeno del fracaso escolar. Este es un fenómeno fundamentalmente producido por la aparición de la escuela. Como lo señala Flavia Terigi (2009): Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes:

- Que no ingresan a la escuela.
- Que ingresando, no permanecen.
- Que permaneciendo, no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela.
- Que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores. (p. 25)

Comúnmente se denomina fracaso escolar al segundo y tercer caso presentado por Terigi: aquellos que ingresaron al sistema educativo y

lo abandonaron, como así también el caso de quienes permanecen en el sistema educativo pero no aprenden en los ritmos y/o formas estipuladas por la organización escolar, manifestándose entonces repitencia, sobriedad, ausentismo y dificultades de aprendizaje.

Por nuestra parte, adherimos a los conceptos de Claudia Romero (2004), quien recupera contribuciones de Cecilia Braslavsky, para plantear que el fracaso escolar se manifiesta de tres maneras:

- 1.- Aquellos que nunca ingresaron al sistema educativo y que, por lo tanto, son analfabetos. Con las políticas públicas de inclusión educativa, cada vez son menos los que están en esta situación.
- 2.- Quienes, habiendo ingresado al sistema educativo, abandonan antes de haberlo concluido.
- 3.- Los que pasan de grado, año o ciclo, pero no se apropian de los saberes relevantes: «consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantía de aprendizajes» (p. 28).

A estas manifestaciones de fracaso escolar, por motivos que presentaremos más adelante, Romero las identifica como marginación educativa. A su vez, a cada manifestación de marginalidad educativa, según el orden en que las hemos presentado, las denomina: marginación por exclusión total, marginación por exclusión temprana y marginación por inclusión. Asimismo, aclara que la marginación educativa se da tanto en las escuelas privadas como en las públicas. La diferencia estriba en que aquellos que pertenecen a la escuela pública no tienen otra posibilidad después de haber sufrido la exclusión.

Si combinamos lo expresado por Terigi (2009) y por Romero (2004), los que no ingresaron a la escuela sufren la exclusión total del sistema

educativo. Aquellos que ingresaron a la educación escolar y no permanecieron, pertenecen al grupo de marginados por exclusión temprana. Finalmente, los que permanecen y hasta egresan de la educación formal, pero con una apropiación de contenidos de baja relevancia, conformarían el grupo de marginados por inclusión. Un detalle particular es que el orden de presentación de estas manifestaciones de marginalidad educativa o fracaso escolar es proporcional al aumento de casos: «pese al incremento de la pobreza, se ha producido en la última década un aumento de la matrícula en todos los niveles del sistema educativo». Se acrecentó la «marginalidad por inclusión» debido a circuitos diferenciados de educación. El incremento de la matrícula antes mencionada «supuso la inclusión de nuevos sectores que tradicionalmente no accedían al sistema educativo —o a esos niveles del sistema educativo—» (DINIECE-UNICEF, 2004, p. 9) a los que la escuela no pudo dar una respuesta favorable. En términos de Mariano Narodowski (1996), «el origen social, y por consecuencia el futuro ocupacional, determinan la presencia de los actores en uno u otro circuito». Y más adelante agrega: «cada circuito educativo diferenciado se distingue del resto de los otros circuitos por el nivel de la calidad de la educación» (p. 44).

El sistema educativo argentino se caracterizó por una masificación de estudiantes cuyas características eran diferentes a las de las generaciones anteriores y, además, diversas entre sí. La transferencia de las escuelas a las provincias, con su desigual situación económica para sostenerlas, y el crecimiento de la pobreza, han dado lugar a diferentes condiciones de enseñanza según la población a la que atienden. En coincidencia con lo expresado por Narodowski (1996), se trata de «distintos públicos que concurren a escuelas cada vez más diferenciadas, lo que genera, a su vez, modos fragmentados

de escolarización» (Karolinski y Rodríguez Moyano, 2017, p. 38). Esta misma idea sostiene Terigi (2014) cuando afirma que «son conocidas las situaciones de exclusión de una parte de la población del sistema educativo, así como la desigualdad de la educación a la que tienen acceso grupos distintos de la población» (p. 221).

Lo expresado nos lleva a replantearnos el concepto de fracaso escolar. ¿Cómo se explica la diferencia en la experiencia educativa que tienen los estudiantes en la escuela? ¿Está determinada por su posición social? ¿O está determinada por la naturaleza del sujeto?

En primer lugar, es necesario salir de una visión biologicista del sujeto de la educación que considera el fracaso escolar como un problema individual. En otras palabras, aquella que sostiene que el problema del fracaso tiene su origen en cierta incapacidad del educando. Esta posición se vio reforzada por ciertas prácticas psicoeducativas que patologizaban a los estudiantes, brindándoles tratamiento individual. Esto no significa negar la existencia de diferencias individuales frente al aprendizaje que promueve la escuela, pero es necesario reconocer que la propuesta surge de la escuela y puede que no se adapte a las características particulares del educando. La crítica radica en que se trata de un determinismo biológico con relación a la educación, que se puede expresar con la frase «Lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo presta».

En este sentido: El término de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, por-

que ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro [...] En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela. (Marchesi, 2003, p. 7)

También es necesario evitar la postura contraria como lo es la del determinismo ambientalista, en la que el contexto social de origen es la causa eficiente del fracaso escolar. En esta posición, es la familia del alumno y su ambiente quienes trazan un límite para escolarizarse. Una frase de uso cotidiano para esta postura es «de tal palo, tal astilla». Esta perspectiva fue el resultado de una gran cantidad de estudios e investigaciones que surgieron en la década de los 80 y que dieron un giro al tratamiento de la problemática del fracaso escolar, mostrando «la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social» (Terigi, 2009, p. 7).

Más recientemente, frente al innatismo biológico y al determinismo social antes mencionados, surgen posturas —a las cuales adherimos— que sostienen que el fracaso escolar es un fenómeno que está estrechamente relacionado con el ámbito en el que se produce: la escuela y el sistema educativo. Es por ello que Romero (2004) propuso la expresión marginación educativa, porque considera que es la escuela el instrumento mediante el cual se genera la exclusión al conocimiento. En una sociedad caracterizada por el hecho de que el conocimiento es el factor de producción económica de un país, no poder acceder al conocimiento mismo es una manera de estar «al margen» del sistema social, un modo de privación del capital cultural, son «formas más sutiles de exclusión» (Terigi, 2014, p. 222) educativa. En contraposición, fue ganando

terreno en las políticas públicas y en los ámbitos académicos la noción de «inclusión educativa» para contrarrestar —desde lo discursivo y desde los hechos— la exclusión educativa:

La idea de educación inclusiva atraviesa el debate sobre las políticas educativas en América Latina. En la medida que los marcos normativos de cada uno de los países van destacando que la educación es un derecho fundamental y un bien público, y que es responsabilidad de cada uno de los Estados consolidarse como garante de ese derecho, la noción de inclusión se convierte en uno de los horizontes de la agenda regional. (López, 2016, p. 43)

Tal como lo señala Néstor López, la noción de inclusión educativa se vio reforzada con los cambios que se operaron en la comprensión de la educación como un derecho. Para garantizar el derecho a la educación no basta con facilitar el acceso al sistema educativo, sino que es necesario generar, en las escuelas, las condiciones institucionales y pedagógicas que efectivamente posibiliten la apropiación de los saberes relevantes.

Pese a las críticas al concepto «fracaso escolar» que hemos esgrimido, por su reiterado uso en diferentes investigaciones y reflexiones académicas, consideramos que no hay inconveniente en seguir empleándolo. Sin embargo, su uso será interpretado desde la posición que hemos adoptado en este escrito y que hemos expresado en los párrafos precedentes.

Trayectorias escolares

Con este término nos referimos al recorrido que los estudiantes llevan a cabo, en años, grados, ciclos y/o niveles, en su biografía escolar. Es una trayectoria escolar irregular cuando los estudiantes no se ajustan a los tiempos y formas que la

organización pedagógica escolar ha delineado, de tal modo que a cada edad corresponda un determinado grado o año. Estas interrupciones de la regularidad en las trayectorias escolares se manifiestan en repeticiones, sobreedad y deserción. Por el contrario, se consideran trayectorias escolares regulares cuando el recorrido que realizan los estudiantes se ajusta a los tiempos pautados por el sistema educativo.

Terigi (2009) establece otra clasificación entre trayectoria escolar teórica, trayectorias escolares reales y trayectorias escolares no encauzadas. La primera se refiere a la periodización estándar, establecida por el sistema educativo, que se espera que realicen los estudiantes. Este itinerario se caracteriza por tres rasgos: la gradualidad del currículum, la organización del sistema educativo por niveles y que cada uno de los grados de instrucción tenga una duración de un año. Teniendo en cuenta las trayectorias reales de los estudiantes:

Podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero reconocemos también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (Terigi, 2008, p. 14)

Hay autores que prefieren reemplazar el concepto de fracaso escolar por el de trayectoria escolar. Incluso hay informes que optaron por el término trayectoria escolar, como es el caso del documento *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Un estudio en escuelas de nuestro país elaborado por la DINECE - UNICEF (2004). El motivo de ello radica en reconocer y aceptar que los estudiantes pueden realizar recorridos escolares diversos, y no por ello considerarlos un fracaso escolar. En este sentido, se trata de que la trayectoria

escolar teórica no solape o invalide las trayectorias escolares reales que, si bien no se ajustan plenamente al itinerario establecido por el sistema, pueden implicar aprendizajes relevantes efectivamente realizados. Por lo tanto, se trataría de una situación en la que no coinciden la trayectoria escolar teórica con la real, pero no es una trayectoria no encauzada. Esto implicaría un reconocimiento, por parte del sistema, de otros recorridos escolares que pueden realizar los estudiantes, o de aprendizajes que no se efectuaron en los ámbitos de educación formal.

Terigi (2009) está planteando que las políticas públicas deben garantizar trayectorias continuas y completas, como expresión de inclusión educativa, generando las condiciones escolares para este fin. Pero la meta de las trayectorias continuas y completas no debe arrasar con la singularidad de los sujetos impulsando la estandarización de los recorridos escolares de los estudiantes.

Por otra parte, las trayectorias escolares teóricas corren el riesgo de limitar la propuesta de intervenciones pedagógicas que habiliten posibilidades de aprendizajes para los estudiantes. Esto se debería a que los aportes didácticos que se producen se suelen ajustar a los ritmos previstos por las trayectorias teóricas.

De cualquier manera, y a los fines que persigue nuestro trabajo, podemos emplear los términos fracaso escolar y trayectorias escolares sabiendo que en una trayectoria escolar puede o no tener lugar un fracaso escolar. Cuando este acontece, estamos frente a una trayectoria escolar irregular o discontinua. Una trayectoria escolar regular no garantiza que no haya fracaso escolar, puesto que puede acontecer que los estudiantes no se estén apropiando de los saberes relevantes y, sin embargo, continúen en el sistema educativo. Es por ello que consideramos que no es necesario reemplazar un concepto por el otro,

siempre y cuando se reconozcan las diferencias que aquí hemos planteado: la concepción que sostenemos sobre el fracaso escolar que hemos explicitado, y cómo el surgimiento de la noción de trayectorias escolares ha sido el resultado de cambios que se operaron en el sistema educativo, en las políticas educativas y en la reflexión pedagógica.

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCABILIDAD

Las trayectorias escolares irregulares o discontinuas y las manifestaciones del fracaso escolar (repetición, deserción, sobreedad y ciertas dificultades para lograr aprendizajes relevantes) ponen en cuestión el concepto de educabilidad. Si la educabilidad hace posible la educación, ¿por qué algunos estudiantes no aprenden en el sistema escolar?

En Argentina existen, actualmente, diferentes perspectivas sobre la educabilidad. Ana García Toscano (2006) clasifica en tres grupos las concepciones que circulan en el debate y que están presentes en las instituciones escolares. En este trabajo denominaremos a estas tres posturas de la siguiente manera: a) clásica o remedial; b) sociológica y c) psicoeducativa.

La denominación de clásica obedece al hecho de que se trata de la perspectiva que tiene mayor tiempo de presencia en el pensamiento pedagógico. Está asociada «a las condiciones biológicas de maduración y desarrollo individual, definiendo los límites de categorías de normalidad y anormalidad» (Toscano, 2006, p. 154). También la llamamos remedial porque el efecto que tiene en la práctica de las instituciones educativas es ofrecer una terapia o derivación a especialistas (psicólogo, neurólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc.) para el tratamiento

de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. En el caso de la sociológica, su nominación se debe a que las investigaciones y mayores contribuciones teóricas se centran en el estudio de las condiciones sociales (alimentación, vivienda, salud, etc.) requeridas para que haya educabilidad. Por último, la perspectiva psicoeducativa proviene de la psicología del desarrollo y de la psicología educacional, y enfatiza la necesidad de desplazar el foco en el alumno para resituarlo en las condiciones de organización escolar y propuestas de enseñanza.

Cada una de las concepciones mencionadas da lugar a un modo particular de entender el éxito o el fracaso de las trayectorias escolares de los estudiantes. Asimismo, cada perspectiva ofrece diferentes alternativas de solución para que sean revertidas, por parte de las instituciones educativas, las trayectorias escolares irregulares. Por otro lado, las escuelas no son autónomas, sino que forman parte de un sistema que las regula y que define políticas que las condicionan, lo cual les habilita posibilidades y restringe otras. De allí que las políticas educativas —ya sea en lo discursivo y/o en las acciones que impulsan y sostienen— estén atravesadas, de manera más o menos coherente, por alguna de las posturas mencionadas sobre la educabilidad.

Cuando se organizan las actividades pedagógicas en las escuelas o en un sistema educativo (mediante las políticas educativas), lo hacen a partir de presupuestos que fundamentan sus decisiones y que provienen de diferentes disciplinas. A su vez, las investigaciones sobre educación en Argentina, focalizadas en las problemáticas que estamos tratando, toman como marco referencial algunas de las perspectivas sobre educabilidad mencionadas anteriormente. Estas investigaciones a veces hacen uso de la categoría en cuestión, y otras veces la omiten.

Sin embargo, en todos los casos, de manera explícita o implícita, hay un posicionamiento sobre la educabilidad como línea teórica que afecta el modo de abordar al objeto de investigación. En estas últimas décadas, prevalecieron las perspectivas que hemos clasificado como sociológicas y psicoeducativas, aunque no expresan los supuestos filosóficos sobre los que descansan.

La postura clásica o remedial considera que la educabilidad es una capacidad heredada, innata, que determina el aprendizaje de los sujetos. Es una capacidad que todos los seres humanos traemos desde nuestro nacimiento. «Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia» (Guirtz, Grinberg y Abregú, 2007, p. 24). En esta posición teórica podemos ubicar a autores clásicos de Argentina como Ricardo Nassif (1958) y Ethel Manganiello (1994). Pero, en la actualidad, pervive esta concepción dentro de la Filosofía de la educación, como es el caso de la obra de González de Zuttión (2006); y en Pedagogía, en el libro de los autores García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009), y en los escritos de Luengo Navas (2004) y Acosta Sanabria (2017).

Actualmente, hay cierto consenso en considerar que, en la educabilidad, más que la naturaleza, influye el medio en el que se desarrolla el sujeto. Es decir, se trata más de una capacidad que se adquiere que algo determinado por la naturaleza. La discusión se agudiza entonces cuando se debe determinar qué o quién tiene la responsabilidad de generar educabilidad, lo cual da origen a dos perspectivas diferentes que, en este trabajo, denominamos sociológica y psicoeducativa.

La postura sociológica recibe ese nombre porque sostiene, como lo anticipamos, que la educabilidad «hace referencia a aquellas condicio-

nes sociales necesarias para que alguien asista a la escuela con éxito» (López, 2006). Estas se refieren tanto a las características alimenticias y sanitarias de su hogar como a la manera en que la persona ha sido estimulada emocionalmente (Tedesco, 2000). Entienden a la educabilidad como un concepto relacional entre dos esferas, lo que la escuela espera que el alumno lleve (en tanto aprendizajes y capacidades previas) y lo que efectivamente el alumno porta (López, 2004). Dicho de otra manera, la educabilidad es un concepto relacional entre el alumno ideal y el alumno real. Entiéndase por alumno ideal no «al alumno que se quisiera tener, aquel deseado, sino al alumno genérico, expresado en una abstracción, para el cual la institución se prepara, para el cual diseña su dinámica» (López, 2016, p. 45). En la medida en la que haya una coincidencia entre ambas esferas (la del alumno ideal y la del alumno real), o al menos una proximidad, mayor será la educabilidad del sujeto. Y es la familia quien debe proporcionar «eso» que la escuela espera del alumno.

La tercera línea teórica deriva principalmente de la psicología educacional y concibe a la educabilidad como «una propiedad de las situaciones educativas que componen los sujetos» (Narodowski et al., 2004, p. 21). Se desplaza la responsabilidad de la familia a la escuela. Es esta última la encargada de desarrollar la educabilidad mediante los cambios en la organización escolar y las estrategias didácticas, adecuándose a las características de los aprendices. Critica a la postura sociológica porque se detiene en establecer las condiciones sociales que harían posible que un sujeto de aprendizaje sea educado con independencia de las condiciones escolares en que tiene lugar la educación (Terigi, 2009). Por otra parte, los trabajos que adscriben al posicionamiento psicoeducativo consideran que las posturas alternativas a este (tanto la

clásica como la sociológica) tienen en común que sostienen que la causa del fracaso escolar está en el alumno: ya sea por su déficit natural, para la perspectiva clásica o remedial; o por el déficit de su familia que no puede proveer las condiciones sociales necesarias para lograr el aprendizaje, para la perspectiva sociológica. Es por ello que Julia Lucas (2010) unifica las dos posturas (clásica y sociológica) que nosotros hemos diferenciado y afirma que, mientras parecen explicar el fracaso escolar en términos de responsabilidad del alumno o su familia, la perspectiva psicoeducativa enuncia que tal fracaso debe ser ponderado en la relación que se establece entre el sujeto y la lógica escolar (2010). En otras palabras, es la organización y dinámica del dispositivo escolar la que habilita o imposibilita el aprendizaje de sus estudiantes.

CONCLUSIÓN PROVISORIA

La categoría educabilidad hunde sus raíces en la tradición pedagógica para fundamentar, junto con la educatividad, la posibilidad de la educación. Se trata de una categoría antropológica y pedagógica fundamental del ser humano, que solamente se predica de él y que posibilita la educación. Es una categoría permanente, aunque puede ocurrir que no se actualice, en términos aristotélicos. Pese a que es común a todo ser humano, es individual porque es diversa según las características de cada educando, además de sensible y demandante de la influencia del medio. La expansión que sufrió el sistema educativo en estos últimos años permitió que grupos sociales que antes no ingresaban hoy estén incluidos en la educación formal. Sin embargo, la escuela no siempre pudo garantizar este derecho a la educación mediante la permanencia y el egreso de los nuevos estudiantes. Esto se manifiesta en las trayectorias escolares irregulares y en las diferentes expresiones de fracaso escolar.

Una trayectoria escolar puede ser regular o irregular, según se ajuste o no a la cronología de las trayectorias estipuladas por el sistema educativo para que cursen los estudiantes según su edad. Siempre que haya una trayectoria irregular, estamos en presencia de un fracaso escolar o de marginalidad educativa. Ahora bien, una trayectoria escolar regular tampoco garantiza que no haya fracaso escolar, puesto que puede suceder que los estudiantes no se estén apropiando de los saberes relevantes y, sin embargo, continúen en el sistema educativo.

De cualquier manera, las trayectorias escolares irregulares o las diferentes expresiones de marginalidad educativa (exclusión total, exclusión temprana y exclusión por inclusión) problematizan la categoría de educabilidad, puesto que si los estudiantes no aprenden se podría llegar a sostener que carecen de educabilidad o que esta capacidad es reducida en ellos.

En Argentina, en las últimas décadas, investigaciones y producciones académicas recuperaron la categoría de educabilidad para dar cuenta de los fenómenos mencionados. Es así que surgieron tres concepciones sobre educabilidad: perspectiva clásica, postura sociológica y una línea psicoeducativa. Las dos primeras se centran en la noción de déficit que porta el alumno o su familia. La tercera perspectiva corre el foco de análisis del sujeto del aprendizaje para centrarlo en la escuela en tanto dispositivo pedagógico cuya organización y dinámica se adecúa o no a las características del educando. Si se adapta a las características de los estudiantes, la escuela será potencialmente educativa. De lo contrario, simplemente permitirá el ingreso de los alumnos sabiendo de antemano que algunos quedarán (exclusión temprana) y otros pasarán sin aprender (exclusión por inclusión).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Sanabria, R. (2017). La educación del ser humano: Un reto permanente. Universidad Metropolitana. Caracas.
- Amilburu, María., González Martín, M. R., y Bernal, A. (2018). Antropología de la educación: La especie educable. Síntesis. Madrid.
- DiNIECE - UNICEF. (2004). Las dificultades de las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Feijoó, M. del C., Poggi, M., Cecchini, S., y International Institute for Educational Planning. (2014). Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión. IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y García Blanco, M. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Narcea/UNED. Madrid.
- García Toscano, A. (2006, junio). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 16, 153-185.
- González de Zuttión, M. (2006). La filosofía de la educación (1. ed). Anábasis. Córdoba.
- Guirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2008). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Herbart, J. F. (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía (L. Luzuriaga, Trad.). La Lectura. Madrid.
- Karolinski, M., y Rodríguez Moyano, I. (2017). Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria. En R. Cervini Iturre y M. Blanco, El fracaso escolar: Diferentes perspectivas disciplinarias (pp. 35-53). Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- López, N. (2004). Educación y equidad: Algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141736>
- López, N. (2006). Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. Revista Española de Educación Comparada, 27, Art. 27. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Lucas, J. (2010). Escuela y movimientos sociales. Experiencias políticas en territorios escolares. Cuadernos de Educación, 8, Art. 8.
- Marchesi, Á. (2003). El Fracaso escolar en España. Fundación Alternativas. Madrid.
- Narodowski, M. (1996). La escuela argentina de fin de siglo: Entre la informática y la merienda forzada. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Narodowski, M., Tenti, E., Baquero, R., y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis: Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. Novedades educativas, 168, 18-31.

- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Noro, J. E. (2021). *Enfoques y fundamentos antropológicos. Categorías antropológicas y educación integral*. Seminario “Enfoques y fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos de la educación”. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Pineau, P. (2013). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (1a, pp. 27-52). Paidós. Buenos Aires.
- Runge Peña, A. K., y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: *Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana*. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. *Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF - FLACSO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Detrás, está la gente. Seminario Virtual de Formación. OEA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Argentina.
- <https://dokumen.tips/documents/flavia-terigi-detras-esta-la-gente.html>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659>

BREVE CURRICULUM NOMINAL

Iván Bussone es profesor en Psicología y Ciencias de la Educación (I.E.S. “Inspector Albino S. Barros”). Lic. en Ciencias de la Educación (UNCa). Lic. en Educación Religiosa (Universidad FASTA). Esp. Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (INFD). Graduado en el Programa School of Education & Information Studies (UCLA, Los Ángeles, EEUU). Magíster en Educación con Especialización en Formación de Profesorado (Universidad de Jaén, España). Doctorando en Doctorado en Educación (UCC). Se desempeñó/a como docente y en actividades de gestión en el nivel secundario y superior, tanto del sector público como privado.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

BUSSONE, Iván (2022) “La noción de educabilidad en el debate pedagógico contemporáneo argentino”, en *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*. N° 4. Año 4. Pp. 93-108. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.