

“Con lo que tienen, de donde vienen”. Reflexiones sobre disposición para aprender y educabilidad

***“With What They Have, Wherever They Come From”.
Reflections on Learning Disposition and Educability***

Olga Vásquez Monzón¹

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas

El Salvador

ovasquez@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6175-4311>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2026

Fecha de publicación: 20 de julio de 2026

Resumen: En un intento de reflexionar sobre el aprendizaje como fenómeno relacional, este ensayo cruza dos conceptos: disposición para aprender (DPA) y educabilidad. El punto de partida es un estudio reciente (Andino Quintanilla *et al.*, 2025), cuyos resultados muestran que la disposición al aprendizaje no es un atributo natural del estudiante sino un estado emocional en el que es posible influir para favorecer el aprendizaje. Pero la posibilidad de influir en la DPA depende de la comprensión que se tenga sobre la educabilidad del sujeto. De ahí que resulta fundamental discutir sobre la noción de educabilidad y sus implicaciones en el entorno universitario. A partir de esta discusión, este texto enfatiza la importancia de reconocer la situación vital del estudiantado para construir estrategias pedagógicas que le permitan asumir el compromiso de un aprendizaje tanto dentro como fuera de la universidad.

Palabras clave: aprendizaje, educación, universidad, ambiente educacional, El Salvador.

Abstract: To reflect on learning as a relational phenomenon, this essay explores two concepts: willingness to learn (DPA, by its Spanish acronym) and educability. The starting point is a recent study (Andino Quintanilla *et al.*, 2025) whose results show that willingness to learn is not an innate attribute of the student but rather an emotional state that can be influenced to foster learning. However, the possibility of influencing DPA depends on one's understanding of the individual's educability. Therefore, it is essential to discuss the notion of educability and its implications in the university setting. Based on this discussion, this text emphasizes the importance of recognizing students' life circumstances to develop pedagogical strategies that enable them to commit to learning both within and outside the university.

Keywords: learning, education, university, educational environment, El Salvador.

Introducción

¹ Académica en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.



A mediados de 1980, en una entrevista hasta ahora inédita², el sacerdote jesuita Joaquín López y López señaló que las instituciones educativas de Fe y Alegría habían surgido en El Salvador para atender a la población más necesitada. Ante la pregunta por los requisitos que las y los jóvenes debían cumplir para ingresar a los centros de capacitación, López respondió que solo pedían el certificado de sexto primaria: "Tratamos de atender a la masa más necesitada. Entonces no nos podemos poner en un plan de mucha exigencia sino más bien ayudarles con lo que tienen y de donde vienen". La respuesta muestra, por un lado, el conocimiento que tenía el padre López de los entornos de procedencia del estudiantado de Fe y Alegría. Por otro lado, sus palabras explicitan una apuesta por educar a partir de los recursos y saberes que los y las jóvenes traían, precisamente, de sus propios entornos.

Por su experiencia en distintos entornos del territorio nacional y por su cercanía teórica con la pedagogía popular, el padre López tenía claro que la educación es un asunto relacional. Y, en esta relación, asumió la función de tender puentes y construir andamios para favorecer nuevos aprendizajes en los y las jóvenes que él conocía más allá de las aulas y los talleres de formación.

El conocimiento del estudiantado y de sus contextos vitales es un desafío permanente para quienes ejercemos la docencia. El acceso a información sobre los intereses, dificultades, preocupaciones y proyecciones de cada estudiante resulta determinante para el diseño de situaciones de aprendizaje pertinentes y significativas. En 2024, un equipo de docentes de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) desarrolló una investigación sobre la disposición para aprender (DPA) de estudiantes de primer ingreso. El estudio recogió datos sobre su situación socioeconómica, su situación de salud, sus saberes previos, motivación y percepción del entorno universitario. El objetivo era generar información sobre factores -externos e internos- que pudieran afectar la disposición para aprender del estudiantado.

A partir de los resultados, el equipo de investigación concluyó que la disposición para aprender implica una interacción que no solo abarca el presente sino también el pasado y las proyecciones a futuro de cada estudiante. El equipo afirma que este primer estudio:

Ofrece evidencia de las múltiples relaciones involucradas en el proceso de aprendizaje, y nos pone a pensar sobre la necesidad y la importancia de explorar estas otras dimensiones que van más allá del énfasis en el mero rendimiento académico. (Andino Quintanilla *et al.*, 2025, p. 66)

Al igual que el padre López, el equipo de investigación comprende el aprendizaje como un fenómeno relacional contextualizado y no como producto exclusivo de habilidades innatas del estudiante. De ahí que los investigadores no sólo enfatizan la necesidad de conocer el contexto socioeconómico y cultural del estudiantado, sino que urgen a "concitar articulaciones entre las instancias académicas y las de acompañamiento al estudiantado en su trayecto por la universidad" (Andino Quintanilla *et al.*, 2025, p. 67).

La articulación de instancias para favorecer la disposición para aprender del estudiantado que acude a nuestra universidad requiere profundizar en la comprensión del carácter relacional del aprendizaje, ya que "no es posible una relación educativa apropiada sin una comprensión adecuada de la educabilidad que se encuentra presente en el escenario del encuentro pedagógico" (Muñoz Montaña y Muñoz Montaña, 2006, p. 7). Si el constructo DPA contribuye a la exploración del entorno socio emocional del estudiante con miras a potenciar el aprendizaje, la noción de educabilidad favorece la revisión de las teorías implícitas que sustentan la actuación docente en la relación educativa. Desde este marco, el presente texto propone una reflexión en torno a la noción de educabilidad en un contexto de educación superior.

La ruta propuesta parte de un acercamiento a los resultados del *Estudio exploratorio sobre la disposición para aprender de estudiantes de pregrado de la UCA* (Andino Quintanilla *et al.*,

2 La entrevista se incluye en este monográfico.

2025). El segundo apartado profundiza en la noción de educabilidad y, sobre todo, advierte sobre las implicaciones pedagógicas de una inadecuada comprensión de la misma. Por último, en el apartado final se presentan algunas propuestas de articulación de instancias en entornos universitarios que ejemplifican como una noción adecuada de educabilidad puede favorecer la disposición para aprender en educación superior.

2. Punto de partida

La información de este apartado resulta valiosa porque permite una aproximación general³ a cuatro aspectos del estudiantado de primer ingreso de la UCA en 2024: los entornos de procedencia, los saberes y recursos que traen al momento de su ingreso, la percepción que tienen sobre el aprendizaje en la universidad y una valoración del entorno UCA como espacio de aprendizaje. Aunque en este artículo solo se retoman algunos de los datos más relevantes de la encuesta, los resultados permiten identificar situaciones que pueden impactar la disposición para aprender de las y los jóvenes, de manera particular a quienes viven su primera experiencia universitaria.

Sobre los entornos de procedencia

Si bien la procedencia geográfica del estudiantado de primer ingreso de la UCA es variada, más del 75 % proviene de los departamentos de San Salvador y La Libertad, es decir, de la zona metropolitana. Más de la mitad de los estudiantes encuestados aseguró que recibían apoyo económico de sus padres para el financiamiento de sus estudios y, al menos seis de cada diez dijo pagar una cuota de entre 101 y 200 dólares mensuales. De cada diez estudiantes encuestados, solamente dos reportaron que, además de estudiar, trabajan.

En cuanto a la salud física, más mujeres que hombres reportaron haberse enfermado durante el ciclo académico. Casi la mitad del estudiantado reportó frecuencia de enfermedades de familiares al menos una vez al mes. Entre las enfermedades más comunes mencionan las respiratorias, los dolores de cabeza y las gastrointestinales. Si bien casi la mitad del estudiantado reportó situaciones de estrés, más hombres reportan insomnio mientras que más mujeres reportan haber experimentado ansiedad. En cuanto a la higiene del sueño, arriba del 60 % de estudiantes reportó dormir entre 5 y 6 horas seguidas cada noche. Sin embargo, un poco más de la mitad califica la calidad de su sueño como regular.

Con respecto a las relaciones de convivencia cotidiana, más de la mitad de los hombres encuestados reportó sentirse satisfecho con la calidad de sus relaciones familiares. El porcentaje de hombres que dice no tener problemas en su familia y que señala resolver los problemas familiares conversando es más alto que las mujeres que afirman lo mismo.

Sobre recursos, habilidades y preferencias

Un poco más de la mitad del estudiantado reportó que tanto el padre como la madre han tenido experiencia de educación universitaria. Esto incluye aquellos progenitores que no finalizaron una carrera. En contraste, al menos cuatro de cada diez estudiantes señalaron que ninguno de sus padres alcanzó el nivel de educación superior. Esto significa que, del estudiantado de primer ingreso en 2024, cuatro de cada diez son la primera generación universitaria de su familia.

En cuanto a recursos de apoyo para el aprendizaje, nueve de cada diez estudiantes dice tener una computadora en casa para usos académicos y al menos siete de cada diez considera que en su casa hay un espacio adecuado para hacer trabajos y tareas. En general, al menos cinco de cada diez estudiantes dicen tener una selección propia de libros -sean físicos o digitales- pero ocho de cada diez dijeron tener acceso a música, tv y cine a través de plataformas de pago. Con respecto al estudiantado que señaló tener una selección propia de libros, el porcentaje más alto

3 Los datos específicos desagregados por facultad y por género se encuentran en el informe citado disponible en el repositorio institucional de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

está en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, seguido de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura.

Además de su opción por el estudio universitario, al menos cuatro de cada diez estudiantes dicen tener certificado de segundo idioma, tres de cada diez en alguna especialidad técnica y solamente uno de cada diez en alguna especialidad artística.

En general, más de la mitad del estudiantado se percibe con habilidades para el uso de la tecnología y los videojuegos mientras que menos de la mitad percibe que tiene habilidades para el diseño/construcción manual, las artes plásticas, la ejecución de instrumentos musicales, la danza y el canto. El porcentaje de hombres que se perciben más hábiles en el uso de la tecnología y en los videojuegos es bastante más alto que el de las mujeres. En contraste, más mujeres que hombres se perciben hábiles para el diseño y la construcción manual. La situación es similar en el aspecto de las artes plásticas y la danza, el porcentaje de mujeres que percibe tener desarrollada esta habilidad es bastante más alto que el de hombres que afirman lo mismo.

Sobre las actividades de ocio que realizan de manera frecuente, al menos ocho de cada diez estudiantes dijeron que disfrutaban ver series y películas; ocho de cada diez encuestados gustan de actividades relacionadas con la naturaleza y, al menos seis de cada diez gustan de espectáculos escénicos. Menos de la mitad de los estudiantes señaló que el deporte forma parte de su vida cotidiana. El porcentaje de hombres que dice practicar deporte a diario es casi el doble que el de las mujeres. Solo una tercera parte del estudiantado señaló la lectura como pasatiempo favorito. Este pasatiempo aparece con mayor porcentaje en mujeres que en hombres y en estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (47.6 %), seguido de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (33.0 %) y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (28.8 %).

Lo que dicen sobre el aprendizaje en la universidad

Aun cuando están en el inicio de su experiencia de aprendizaje en la universidad, ocho de cada diez estudiantes consideran que el estudio es un medio para tener una carrera; siete de cada diez piensan que el estudio le permitirá entrar al trabajo que le gusta; y siete de cada diez asume que el estudio le permitirá encontrar un empleo bien pagado.

Al menos ocho de cada diez estudiantes dijeron que experimentan placer por aprender cosas nuevas y que sienten satisfacción al aplicar lo aprendido. Sin embargo, un poco más de la mitad del estudiantado dijo tener demasiada carga académica. El porcentaje más alto de estudiantes que respaldó esta afirmación es de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA), seguido de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

Aunque al menos seis de cada diez encuestados cree que estudiar puede ser divertido y dijo sentir curiosidad por el material que se brinda en clases, siete de cada diez estudiantes señalaron que quisiera poder elegir las materias que tiene que estudiar. En cuanto la curiosidad que genera el material de las clases, el porcentaje de respuestas más alto se registró en el estudiantado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (74.6 %), seguido de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (65.8 %) y la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (56.8 %).

La mayoría de estudiantes coincide en que el aprendizaje en la universidad requiere determinación y empeño. El 89 % dice que se esfuerza en hacer los trabajos lo mejor que puede; el 77 % dice que, aunque no le guste una materia, la trabaja con empeño; y el 65.7 % dice abordar el material de clases con entusiasmo, aunque sea difícil.

Con respecto a los desafíos cognitivos que enfrentan en las aulas, más de la mitad del estudiantado señaló que tiene dificultades para mantener fija la atención en clases (59.2 %) y que tiene que obligarse a cumplir con las tareas (54.6 %). Un poco más de la tercera parte del estudiantado reconoce que tratan solo de obtener la nota para pasar la materia (37 %) y que

hay materias que tienen poco valor práctico (35.2 %). Dos de cada diez estudiantes dicen perder el interés por los estudios después de las primeras semanas (22.3 %) y al menos uno de cada diez tiene la impresión de perder el tiempo en la universidad (16.7 %). En cuanto al estudiantado que reconoce tratar solo de obtener la nota para pasar la materia el porcentaje es mayor en los hombres (41.5 %) que en las mujeres (32.7 %); y es más alto en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (43.2 %) que en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (36 %) y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (30.8 %).

Lo que dicen sobre el entorno UCA

Ocho de cada diez estudiantes consideran que la UCA ofrece herramientas digitales adecuadas, que proporciona los recursos físicos necesarios y que los docentes hacen uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje. De igual manera, al menos ocho de cada diez estudiantes consideran que el campus de la UCA provee espacios físicos cómodos y limpios. En cuanto a las normas institucionales de funcionamiento, al menos ocho de cada diez estudiantes consideran que la UCA difunde y vela por el cumplimiento de los reglamentos existentes para garantizar un entorno seguro.

En cuanto a las interacciones sociales en el campus, el 82.8 % del estudiantado señaló que sus profesores crean un clima agradable en el aula. Sin embargo, cuando se les pregunta si tienen confianza con los docentes el porcentaje baja a 55.9 %. El 79.8 % dice tener relaciones cordiales con los y las compañeras y un 68.3 % dice sentirse seguro entre los compañeros de la carrera. En este aspecto, el porcentaje de mujeres que dice sentirse seguras entre compañeros es de 64.5 % frente al 73.1 % de hombres que afirman lo mismo.

Aunque un 90.2 % dice sentirse seguro en los espacios físicos de la universidad, hay que destacar que un 9.6 % se ha sentido amenazado por alguien dentro del campus. El porcentaje de mujeres que afirma haberse sentido amenazada por alguien dentro del campus es de 11.1 % frente al 7.8 % de hombres que afirma lo mismo. También es de atender al dato de que un 31.6 % dice que denunciar abusos de docentes puede traer consecuencias negativas.

Los datos recopilados en el estudio exploratorio sobre la DPA nos ofrecen una especie de fotografía del grupo de estudiantes que ingresó a la UCA en 2024. A partir de esta información podemos decir que estamos frente a estudiantes cuyo bienestar físico y emocional es frágil. Si bien sus respuestas reflejan una valoración positiva del entorno físico y la infraestructura del campus, también alertan sobre las interacciones sociales y pedagógicas dentro del mismo. Conocer sobre sus saberes previos, los recursos de apoyo con los que cuentan y las habilidades que perciben desarrolladas son datos que permiten diseñar situaciones de aprendizaje con base en lo que sabemos y no de lo que creemos saber del estudiantado. El siguiente apartado profundiza sobre este tema.

3. La noción de educabilidad

La educabilidad del sujeto es entonces, un proceso que, partiendo de la condición inacabada del ser, se construye socialmente; definida desde las significaciones imaginarias que las personas y las sociedades tienen sobre la condición misma del sujeto y del mundo. Es producto de los acuerdos sociales que los maestros y las instituciones hacen para asumir de una forma y no de otra al sujeto educable. (Murcia y Jaramillo, 2014, p. 10)

Las discusiones sobre la comprensión de la noción de educabilidad tienen ya varios años. En 2001, Ricardo Baquero puso "bajo sospecha" el concepto por considerar que buena parte de las formas de interpretarlo están estrechamente relacionadas con las razones que explican el fracaso escolar. Una de las críticas a estas interpretaciones de educabilidad advierte que, en buena medida, los desafíos de la acción educativa se han asociado más a fallas de la naturaleza humana

que al efecto que generan en ella las prácticas educativas. En el fondo, dice el autor, más que el sujeto particular situado en un contexto específico subyace una representación homogénea del estudiantado:

Hace mucho ya que hemos advertido cómo la escuela ha desarrollado prácticas de enseñanza bajo la premisa falsa de la homogeneidad de puntos de partida. Hemos incluso, advertido sobre las consecuencias injustas que trae sobre los niños que poseen un acceso nulo o muy pobre, por ejemplo, a prácticas lectoras y su punto de partida relativo con respecto a otros niños se traduce en una desventaja cuando la escuela no atiende a este elemento diverso, en cierto modo, a las condiciones de educabilidad. (Baquero, 2001, p. 32)

Esta falsa premisa determina en gran medida la percepción sobre los alcances y límites de la acción educativa. Más aún, Baquero cuestiona también aquellos discursos que conciben la diversidad como alteración de un determinado tipo de homogeneidad. Y para romper con esta falsa premisa, propone entender la diversidad como una manera de nombrar los elementos singulares o propios de las subjetividades en el entorno educativo. Sin esta reflexión, el discurso de atención a la diversidad puede ser correcto pero vacío ya que no encuentra concreción en las prácticas educativas.

Según Néstor López y Juan Carlos Tedesco (2002), el concepto de educabilidad tiene antecedentes en el campo de la educación de personas con limitaciones motoras, sensoriales, intelectuales y afectivas. Desde la perspectiva de la psicología evolutiva clásica, la educabilidad se ha comprendido asociada a factores de carácter biológico o genético y a las nociones de normalidad y anormalidad -en relación con el tipo homogéneo- al margen del contexto sociocultural. Según explican los autores, fue en el ámbito pedagógico donde el concepto fue pensado más allá de lo genético y se entendió como condición de posibilidad para las prácticas pedagógicas del docente, es decir, asociado a la noción de enseñabilidad.

Desde una perspectiva sociológica, López y Tedesco (2002) plantearon una comprensión más amplia del concepto: definieron la educabilidad como una construcción social que da cuenta del desarrollo cognitivo básico de los primeros años de vida y de la socialización primaria que permite a los niños incorporarse a la escuela. Si bien los autores dejan clara la idea de que todo niño nace potencialmente educable, también señalan que el entorno social, en muchos casos, obstaculiza el desarrollo de esa potencialidad.

No es extraño que, a partir de esta comprensión, las discusiones sobre educabilidad en América Latina hayan estado vinculadas a la pregunta sobre la posibilidad de educar en medio de las crecientes dinámicas de exclusión, marginalidad y ruptura de lazos sociales. Esta comprensión contribuye, por un lado, a identificar el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible asistir de manera exitosa a la escuela; y, por otro, a analizar las condiciones sociales que hacen posible que una persona acceda a esos recursos, aptitudes o predisposiciones requeridas (López, 2004). Sin embargo, Néstor López explica que la predisposición al proceso educativo no es espontánea ni puede ser transmitida de forma instantánea, sino que:

Resulta de una exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores, etc. (López, 2004, p. 4)

En otras palabras, el autor considera posible favorecer la predisposición al proceso educativo -como lo plantea la DPA- a partir de interacciones significativas, exposición al diálogo, a la producción cultural y a un entorno donde se vive cotidianamente aquello que se declara valores o apuestas.

López enfatiza que nadie es educable o ineducable por sí mismo, sino que su situación de educabilidad depende de la brecha que existe entre lo que la institución educativa requiere de las personas y el conjunto de recursos del que las personas disponen. En el caso de la educación básica y media, reducir el déficit de educabilidad implica:

Estrategias pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos (acercar la escuela a las familias), y al mismo tiempo operar sobre los múltiples mecanismos de integración social, con el fin de que las familias puedan acceder a aquellos recursos que hacen posible que sus niños y adolescentes puedan asumir y hacer efectivo el compromiso de educarse (acercar la familia a las escuelas). (López, 2004, p. 12)

Sin embargo, la apuesta docente por hacer posible que cada persona -independiente de la etapa de vida en que se encuentra- asuma y haga efectivo el compromiso de educarse es todavía una tarea pendiente.

Una investigación más reciente desarrollada en la provincia de Salta, Argentina, señala la enorme brecha en la relación educativa entre docentes y estudiantes expresadas "en la supuesta apatía, aburrimiento, desinterés, indisciplina por parte de los estudiantes y, las teorías implícitas en docentes sobre las posibilidades de la educabilidad en los centros educativos" (Álvarez Gonzalo, 2015, p. 2). En este caso, parecería que las características contextuales del estudiantado se asumen desde una noción de déficit y no como una expresión de la diversidad. El empeño por compensar ese supuesto déficit lleva a la práctica pedagógica a ser manifestación de una violencia simbólica. Ante el hallazgo, el autor se pregunta:

¿No estaremos intentando educar partiendo de la negociación con los sujetos con los que trabajamos? ¿no serán las "generaciones adultas" hoy, quienes no llegan a alcanzar un suficiente grado de madurez para entablar una relación educativa satisfactoria con las "nuevas generaciones"? (Álvarez Gonzalo, 2015, p. 2)

La posibilidad de construir relaciones educativas favorables, según Álvarez, parte de un ejercicio -desafiante pero necesario- de desmantelamiento de teorías y prácticas educativas docentes que continúan fabricando alumnos problema.

4. Educabilidad en la universidad

Si bien la noción de educabilidad ha sido bastante discutida en los ámbitos de la educación básica, la producción de investigaciones en el ámbito universitario también ha crecido en años recientes. Sin que responda a una búsqueda sistemática ni exhaustiva, es importante mencionar la variedad de campos analizados a partir del concepto. Uno de ellos es el trabajo de Gómez Zapata (2014), quien realiza una aproximación conceptual a la educabilidad para comprender mejor las condiciones humanas, políticas y económicas en que se desarrolla la enseñanza de la contabilidad. Otro análisis es el de Rodelo Sehuanes y Castro Bolaño (2016) que problematizan la relación entre educabilidad y pedagogía a partir de la influencia de corrientes de pensamiento que reivindican el peso de la genética frente a lo social y viceversa. Dillón Villamayor *et al.* (2017) plantean la posibilidad de medición de la educabilidad a partir de competencias genéricas (intelectual, social, de planificación y control, interpersonal y profesional) en estudiantes de primer ingreso para monitorear el avance a lo largo de su formación.

En esta somera revisión destaca el aporte de Tornese (2017). El autor desarrolla una reflexión sobre las trayectorias estudiantiles universitarias donde apunta a la concepción de educabilidad que subyace no solo en las actuaciones docentes sino también en las políticas educativas institucionales. El autor sostiene que:

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 obstáculo 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. (Tornese, 2017, p. 4)

Este cambio de perspectiva se construye en la medida en que el centro de la discusión no sean las carencias del estudiantado sino las estrategias de enseñanza y las prácticas docentes. Esto refuerza la necesidad de revisar la concepción de educabilidad también en la educación superior.

La transformación de nuestras teorías sobre el fenómeno humano del aprendizaje no es solamente un asunto pedagógico, sino, sobre todo, una apuesta ética y política. La posibilidad de transformar las estructuras de la sociedad no se restringe al desarrollo de luchas sociales gremiales o partidarias, sino que requiere, sobre todo, una reflexión sobre las formas en que cada sujeto se relaciona con la realidad en su día a día. En este sentido, la vida cotidiana cobra "una dimensión importante porque a la vez que en ella se expresan los cambios macro y microsociales, es ahí donde estos se pueden generar" (Toledo Hermosillo, 1991, p. 160). El análisis de la propia realidad cotidiana es la oportunidad de poner bajo la lupa eso "que tiene y de donde viene" para transformar las situaciones de inequidad, exclusión y violencia en esos entornos más inmediatos.

Jorge Luis y Juan Carlos Muñoz Montaña (2006) proponen pensar la educabilidad como un componente fundamental de la universidad. Desde una perspectiva filosófica, afirman que una relación educativa apropiada requiere necesariamente entrar en relación con la alteridad:

Si el docente no tiene claro quién es el Otro de la relación educativa, si no tiene claro que el discurso se hace posible como pretexto de la educación porque es contextualizado hacia el otro actor fundante del proceso educativo, seguiremos reduciendo la educación a conocimiento, a un entramado de conocimientos disciplinares, pero no al ser humano que los produce, cuestiona, incluye o excluye en y para su vida. (Muñoz Montaña y Muñoz Montaña, 2006, p. 7)

Muñoz Montaña y Muñoz Montaña aducen que la falta de pertinencia de las ciencias en el actual entramado social se debe a que la acción pedagógica está centrada en la enseñabilidad abstracta y no en la educabilidad contextualizada. Pensar la educabilidad como una relación situada en un entorno particular y no como mero soporte de la enseñabilidad docente lleva a entender la educación en su doble sentido:

a) como apoyo al proceso de maduración humana, donde la posibilidad de madurar no es solo del estudiante sino también del docente;

b) como particularidad contextual que implica pensar la teoría y la práctica educativa desde los elementos culturales, históricos y particulares.

Este doble sentido de la educación desde la perspectiva humanista, como la llaman los autores, necesariamente impacta las tres funciones sustantivas de la institución universitaria (ver Tabla 1).

Tabla 1

Funciones universitarias desde la educabilidad humanista

Docencia	Investigación	Proyección social
Acompañamiento mutuo en el proceso de maduración humana.	Proceso formativo que posibilita el asombro y la búsqueda.	Respuesta pertinente a las demandas y requerimientos del contexto.
Interacción dialógica	Acompañamiento en la aproximación a los fenómenos de la realidad.	Articulación de la docencia y la investigación en beneficio de la sociedad.
Diálogo intersubjetivo en torno a la disciplina.	Búsqueda conjunta de respuestas.	
Construcción conjunta de significados.	Generación de conocimiento no solo para la disciplina sino para la vida misma.	Responsabilidad con el contexto en el cual está inserta la institución.
Problematicación de los saberes vigentes.		

Nota. Elaboración propia con base en Muñoz Montaña y Muñoz Montaña (2006).

Desde este planteamiento, la reflexión sobre la relación educativa impacta en distintos niveles. Si bien es ineludible una actualización y contextualización de las prácticas pedagógicas, el esfuerzo podría resultar vacío si no se produce como resultado de la reconceptualización de la educabilidad del sujeto humano -sea estudiante o docente- en relación con el contexto en el que se inserta el proyecto de la universidad.

Cortijo Ruiz *et al.* (2023), conciben la educación superior como una plataforma para el desarrollo humano. Vinculado al enfoque de capacidades, asigna a la universidad la función de crear políticas integrales y entornos inclusivos para garantizar condiciones para la libertad real del estudiantado. Aquí es importante recordar que Nussbaum propone el enfoque de capacidades como una perspectiva que evalúa la calidad de vida de las personas no solo en términos económicos sino en función de eso que pueden hacer y ser. Por ello constituye un parámetro ético para establecer los mínimos aceptables que la sociedad debe procurar a todas las personas (Nussbaum, 2012).

La Tabla 2 es un ejemplo de cómo pensar el currículo universitario a través del conjunto de capacidades. Este ejercicio necesariamente “implica una reformulación de las políticas educativas a partir de un modelo educativo híbrido, planteado desde el aprendizaje por competencias y dirigido hacia el desarrollo de capacidades” (Cortijo Ruiz *et al.*, 2023, p. 376).

Tabla 2

Listado ideal de capacidades en la educación superior

Capacidad	Se entiende como:
Razón práctica.	Ser capaz de realizar elecciones bien razonadas (informadas, independientes, responsables) y construir un proyecto de vida.
Resiliencia (educacional).	Ser capaz de perseverar académicamente, responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones.
Conocimiento e imaginación.	Ser capaz de utilizar el pensamiento y la imaginación para comprender las perspectivas de otros, forjar la propia y tener una acción en el mundo.
Disposición al aprendizaje.	Ser capaz de tener curiosidad, deseo y confianza en la propia habilidad para aprender.

Relaciones y redes sociales.	Ser capaz de trabajar, resolver problemas y tareas con otros, y de formar redes de amistad para el aprendizaje y el ocio.
Respeto, dignidad y reconocimiento.	Ser capaz de mostrar empatía, compasión, justicia y generosidad ante la diversidad humana.
Integridad emocional.	Ser capaz de reconocer y gestionar sus emociones.
Integridad corporal.	Ser capaz de construir entornos seguros y libres de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno universitario.

Nota. Síntesis propia con base en Cortijo Ruiz et al., 2023, p. 373-374.

Humberto Maturana sostuvo que el propósito de la educación es acompañar a las nuevas generaciones en el camino de llegar a ser seres humanos "a través de la generación continua de un espacio de coexistencia que origina colaboración, alegría y responsable libertad" (Maturana, 2014, p. 55). Es importante constatar que la convivencia cotidiana en el campus universitario tiene un enorme potencial educativo para la formación humana y no solo para la formación técnica y profesional.

El modelaje de las interacciones cotidianas en cada espacio del campus puede contribuir a la construcción de un modelo contracultural de relaciones de poder o, por el contrario, podría reproducir en pequeña escala las mismas dinámicas autoritarias, competitivas y violentas que observamos en el entorno. La conciencia de que cada integrante de la comunidad está en un proceso de aprendizaje y maduración humana probablemente contribuya a disminuir la asimetría de poder en la relación educativa de cada día.

5. Se hace camino al andar

Recuerden ustedes, señores, el hermoso relato de Juan Crisóstomo sobre su entrada en la escuela del rector Libanius en Antioquía. Libanius tenía por costumbre, cuando se presentaba un alumno nuevo en la escuela, preguntarle por su pasado, sus padres, su país. (Renan, como se citó en Bourdieu y Passeron, 2009, p. 102)

Desde la perspectiva de la educabilidad que se suscribe en este texto, dejamos de preguntarnos si es posible aprender en los contextos actuales para pasar a pensar de manera creativa y diseñar estrategias concretas para lograrlo. Si bien la acción pedagógica docente por sí misma no puede eliminar las barreras estructurales que obstaculizan el aprendizaje sí puede modelar maneras de actuar frente a esas condiciones adversas.

La aproximación a los entornos vitales del estudiantado que ingresa a la universidad, proporcionada por el estudio exploratorio sobre disposición para aprender, contribuye a complejizar las representaciones sobre el estudiantado. Por su parte, la noción de educabilidad contribuye a desdibujar el rol docente como el sujeto que enseña para comenzar a esbozar el perfil de un sujeto que aprende en interacción cotidiana con el estudiantado. Este es un cambio cultural equiparable al giro copernicano y, de igual manera, requiere tiempo y trabajo intencionado para asumirlo.

Pero este trabajo tampoco es un asunto exclusivo del cuerpo docente. Cada integrante de la comunidad universitaria contribuye a los procesos de maduración humana justo en la posibilidad que tiene de pensar el conocimiento anclado en elementos culturales, históricos y particulares para su eventual transformación. Es ahí, en cada interacción cotidiana, donde desarrollamos las capacidades para el cambio social, en relación con cada estudiante desde su situación particular.

En la universidad, cada miembro de la comunidad es corresponsable de construir un entorno emocionalmente confiable y cognitivamente desafiante. A partir de la convivencia diaria, el paso por la universidad es una oportunidad para entrenar capacidades asociadas a la vida social, política y económica. No solo se trata de aprender una profesión, se trata de aprender cómo ser humano en la medida en que convivimos entre humanos que también se reconocen en proceso de maduración. Aprender que los otros importan y que importan así, "de donde vienen y con lo que tienen", es un desafío ético para la vida universitaria en el siglo XXI.

Referencias

- Álvarez Gonzalo, S. (2015). *Condiciones de educabilidad y educar negando*. VI Jornadas de Diversidad Sociocultural y Educación en Contextos Regionales, Universidad de Jujuy. <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/2>
- Andino Quintanilla, C., Santacruz Giralt, M., Sorto Vega, P., Urrutia Anzora, X. y Vásquez Monzón, O. (2025). *Estudio exploratorio sobre la Disposición para Aprender (DPA) de estudiantes de pregrado de la UCA*. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.sv/handle/11674/6379>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85. https://www.researchgate.net/publication/328199034_La_educabilidad_bajo_sospecha
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). Los herederos. *Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Cortijo Ruiz, G., Riquelme Soto, V. y Galvis Doménech, M. J. (2023). La educación superior como plataforma para el desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 367-383. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.548>
- Dillón Villamayor, M., López Gil, F., Russo, C. y Ramón, H. (2017). Medición de educabilidad en contextos universitarios. *Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS) - JAIIO 46*. Sociedad Argentina de Informática e Investigación Operativa. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63333/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez Zapata, Y. (2014). Educabilidad: una resignificación conceptual en contabilidad desde la educación crítica. *Contaduría Universidad de Antioquia*. (61), 91-110. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/18893>
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. UNESCO; IPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141736.locale=es>
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión*. UNESCO; IPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338.locale=es>
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Ediciones Granica.
- Muñoz Montaña, J. L. y Muñoz Montaña, J. C. (2006). Anotaciones sobre la educabilidad como componente fundamental de la universidad: Perspectiva filosófica para una formación en el humanismo. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 74, 3-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897761>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163692>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

- Rodelo Sehuanes, M. y Castro Bolaño, S. (2016). Reflexiones sobre la educabilidad: Elemento fundamental en el proceso educacional del desarrollo humano. *Cultura, Educación y Sociedad* 7(2), 94-104. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1104>
- Toledo Hermosillo, M. E. (1991). Saber cotidiano, educación y transformación social. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(4), 157-168. <https://doi.org/10.2307/3540669>
- Tornese, D. (2017). *Debates de educabilidad en el nivel superior*. *Tramando Revista*. <https://www.tramared.com/revista/items/show/3>