



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

De pérdidas y ganancias educativas. Una reflexión postpandémica

Carlos Willatt

Universidad Autónoma de Chile

carlos.willatt@uautonoma.cl

Resumen

En el presente trabajo me propongo problematizar el discurso sobre las pérdidas educativas que ha surgido con fuerza en el contexto de la ‘nueva normalidad’ derivada de la pandemia del Covid-19. Considerando que en dicho discurso predomina la noción de pérdida de aprendizaje (*learning loss*), que refiere principalmente a la pérdida de tiempo instruccional y su urgente recuperación, planteo dos preguntas: 1) ¿es la pérdida de aprendizaje la única pérdida educativa relevante o existen otros tipos de pérdida?; 2) ¿son las pérdidas siempre educativamente negativas, como en el caso de la pérdida de aprendizaje, o pueden ser también positivas? Al responder estas preguntas muestro que las pérdidas educativas no se limitan al ámbito del aprendizaje, y que las pérdidas no siempre son educativamente negativas. De este modo intento evidenciar que el discurso de la pérdida de aprendizaje en cuestión tiende a ser más bien unilateral y simplista. Frente a esta situación, en este trabajo insisto en la necesidad de ir más allá del lenguaje economicista del aprendizaje entendido como un objeto, contenido o producto que se puede perder o ganar en determinadas circunstancias. Para tal efecto, sugiero visitar la idea de pérdida en el aprendizaje en tanto experiencia, postulando que, en un sentido primordial, dicha experiencia nunca está exenta de pérdidas.

Palabras clave: pérdida de aprendizaje, pandemia, sufrimiento

Resumo



Neste artigo, proponho problematizar o discurso sobre as perdas educacionais que surgiu com força no contexto do ‘novo normal’ resultante da pandemia de Covid-19. Considerando que esse discurso é dominado pela noção de perda de aprendizado (*learning loss*), que se refere principalmente à perda de tempo de instrução e sua recuperação urgente, faço duas perguntas: 1) a perda de aprendizado é a única perda educacional relevante ou existem outros tipos de perda?; 2) as perdas são sempre negativas do ponto de vista educacional, como no caso da perda de aprendizado, ou também podem ser positivas? Ao responder a essas perguntas, mostro que as perdas educacionais não se limitam ao domínio do aprendizado e que as perdas nem sempre são negativas do ponto de vista educacional. Dessa forma, tento mostrar que o discurso da perda de aprendizado em questão tende a ser bastante unilateral e simplista. Nesse contexto, insisto na necessidade de ir além da linguagem economicista da aprendizagem entendida como um objeto, conteúdo ou produto que pode ser perdido ou ganho em determinadas circunstâncias. Para isso, sugiro revisitar a ideia de perda na aprendizagem como experiência, postulando que, em um sentido fundamental, essa experiência nunca é isenta de perda.

Palavras-chave: perda de aprendizado, pandemia, sofrimento

Abstract

In this paper I propose to problematize the discourse on educational losses that has emerged strongly in the context of the ‘new normal’ derived from the Covid-19 pandemic. Considering that this discourse is dominated by the notion of learning loss, which refers mainly to the loss of instructional time and its urgent recovery, I pose two questions: 1) is learning loss the only relevant educational loss or are there other types of loss?; 2) are losses always educationally negative, as in the case of learning loss, or can they also be positive? In answering these questions, I show that educational losses are not limited to the realm of learning, and that losses are not always educationally negative. Thus, I try to show that the discourse on learning loss tends to be rather one-sided and simplistic. Against this background, I insist on the need to go beyond the economicist language of learning understood as an object, content or product that can be lost or gained in certain circumstances. For this purpose, I suggest revisiting the idea of



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

loss in learning as an experience, claiming that, in a primordial sense, this experience is never without loss.

Keywords: learning loss, pandemic, suffering



Introducción

En el presente trabajo me propongo problematizar el discurso sobre las pérdidas educativas que ha surgido con fuerza en el contexto de la ‘nueva normalidad’ derivada de la pandemia del Covid-19. Considerando que en dicho discurso predomina la noción de “pérdida de aprendizaje” (*learning loss*), que refiere principalmente a la pérdida de tiempo instruccional y su urgente recuperación (Engzell et al., 2021; UNESCO, 2021; UNICEF, 2021), cabe preguntarse: 1) ¿es la pérdida de aprendizaje la única pérdida educativa relevante o existen otros tipos de pérdida?; 2) ¿son las pérdidas siempre educativamente negativas, como en el caso de la pérdida de aprendizaje, o pueden ser también positivas? Respecto a la primera pregunta, mi tesis es que la pérdida de aprendizaje no es la única pérdida educativa, ni tampoco la más decisiva. Si bien el cierre prologando de las instituciones educativas ha implicado determinados retrocesos o estancamientos –baste pensar, por ejemplo, en el débil desarrollo de habilidades matemáticas y de lecto-escritura en estudiantes de educación primaria–, esto no significa que durante la pandemia no se haya aprendido absolutamente nada importante. Además, si se toma distancia de la perspectiva hegemónica de la “aprendificación” (Biesta, 2006), aparece en el horizonte otro tipo de pérdida educativa significativa relacionada con la práctica de estudiar. En efecto, la así llamada “pérdida de estudio” (Willatt y Buck, 2023) designa el empobrecimiento de la práctica del estudio bajo las condiciones de aceleración y masificación de los procesos de digitalización de la vida social. En cuanto a la segunda pregunta, la tradición pedagógica occidental muestra que, por más extraño que parezca, las pérdidas no son siempre educativamente negativas. El ejemplo más elocuente lo encontramos en la obra de Jean-Jacques Rousseau, particularmente en su *Emilio* (1990/1762). De manera radical y provocadora, Rousseau sostiene que perder el tiempo sería la máxima pedagógica más importante y útil.

En vista de que las pérdidas educativas no se limitan al ámbito del aprendizaje, y que las pérdidas no siempre son educativamente negativas, el discurso de la pérdida de aprendizaje en cuestión tiende a ser más bien unilateral y simplista. Frente a esta situación, en este trabajo insisto en la necesidad de ir más allá del lenguaje economicista del aprendizaje entendido como un objeto, contenido o producto que se puede perder o ganar en determinadas circunstancias.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

Para tal efecto, sugiero visitar la idea de pérdida en el aprendizaje en tanto experiencia, postulando que, en un sentido primordial, dicha experiencia nunca está exenta de pérdidas. Evocando el viejo adagio griego del ‘aprender sufriendo’ (πάθει μάθος) y siguiendo a Käte Meyer-Drawe (2013), sostengo que el momento de la pérdida en la experiencia de aprender está íntimamente vinculado al sufrimiento que genera el abandono de supuestos, comprensiones e interpretaciones previas del mundo que eran familiares, pero que ahora ya no lo son.

El trabajo se divide en tres partes. En la primera parte describo brevemente el discurso sobre las pérdidas educativas en general, y sobre la pérdida de aprendizaje en particular, tomando como ejemplo regional la situación de la educación postpandémica en Chile. En la segunda parte abordo las dos preguntas que abren la reflexión: la primera sobre la existencia de otros tipos de pérdida educativa relevante, y la segunda sobre la posibilidad de que la pérdida pueda ser educativamente positiva, en contraste con la connotación negativa asociada con la pérdida de aprendizaje. Para finalizar, discuto la idea de pérdida en relación al aprendizaje como experiencia, exponiendo la tesis de que la pérdida es en cierto modo constitutiva del aprendizaje. Asimismo, me refiero a los alcances de una rehabilitación de la experiencia mundana que difiere de los intentos por recuperar los aprendizajes perdidos.

La pérdida de aprendizaje en un contexto postpandémico

Desde el inicio de la pandemia del Covid-19 el discurso sobre las pérdidas educativas se enfocó casi exclusivamente en un tipo específico de pérdida, expresado en la noción de pérdida de aprendizaje.¹ Con dicha noción se ha intentado poner de relieve la pérdida de tiempo instruccional resultante del cierre prolongado de las instituciones educativas. Esta pérdida se ha dado a pesar de los inmensos esfuerzos individuales y colectivos realizados para mantener la continuidad de la enseñanza en entornos digitales o híbridos. Dentro de los países miembros de la OCDE, Chile destaca como el país que mantuvo por más tiempo las escuelas cerradas durante la pandemia, esto es: más de 250 días lectivos sin clases presenciales (OCDE, 2022). A esta cifra se podrían sumar días o semanas adicionales de suspensión de clases por otros

¹El día 5 de mayo de 2023 la Organización Mundial de Salud decreta el fin de la emergencia sanitaria por la pandemia del Covid-19, lo que en todo caso no significa que el virus SARS-CoV-2 haya desaparecido.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

motivos (por ejemplo, episodios de violencia escolar). Así, no parece difícil constatar retrocesos y estancamientos de los aprendizajes esperados y planificados a nivel curricular. Esta situación es particularmente dramática en el sistema escolar. En efecto, los recientes resultados de la prueba nacional SIMCE, que en el año 2022 evaluó a estudiantes chilenos de cuarto básico y segundo medio en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, evidencian un descenso en los promedios nacionales en ambos niveles y asignaturas (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).² Al respecto, cabe señalar que esta prueba fue la primera medición censal realizada después de la pandemia y del así llamado ‘estallido social’ de octubre de 2019 en Chile (la última medición fue en 2018). Una lectura posible y casi obvia de estos resultados sugiere que el descenso se debe a la pérdida de tiempo instruccional en el aula presencial. Y si bien tales resultados son preocupantes y, en el mejor de los casos, podrían servir como un insumo para reorientar la política educativa, esto no quiere decir que durante la pandemia no se haya aprendido nada.³ Antes de caer en el tono alarmista que resuena en la noción de pérdida de aprendizaje en particular, vale la pena ponderar el discurso de las pérdidas educativas en general, preguntado lo siguiente: 1) ¿es la pérdida de aprendizaje la única pérdida educativa relevante o existen otros tipos de pérdida?; 2) ¿son las pérdidas siempre educativamente negativas, como en el caso de la pérdida de aprendizaje, o pueden ser también positivas?

Pérdidas educativas más allá del aprendizaje

Como señalé en la introducción, mi tesis es que la pérdida de aprendizaje no es la única pérdida educativa, ni tampoco la más decisiva. Si tomamos distancia de la perspectiva hegemónica de la “aprendizaje” (Biesta, 2006), que reduce el fenómeno educativo al logro de aprendizajes en tanto resultados medibles, aparece en el horizonte otro tipo de pérdida educativa significativa relacionada con la práctica de estudiar. Este tipo de pérdida puede ser llamada de manera heurística “pérdida de estudio” (Willatt y Buck, 2023). La pérdida de estudio designa

²Según datos de la Agencia de Calidad de la Educación, institución a cargo de esta prueba estandarizada, en 2022 participaron casi 500.000 estudiantes de 7.900 establecimientos educacionales de todo Chile. Con esto, se logró una cobertura del 99% de los establecimientos a nivel nacional.

³Es preciso destacar que en Chile se ha discutido y se sigue discutiendo críticamente sobre el sentido y el alcance de este tipo de pruebas estandarizadas. Véase por ejemplo Falabella (2014).



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

el empobrecimiento de la práctica del estudio bajo las condiciones de aceleración y masificación de los procesos de digitalización de la vida social. La digitalización refuerza y actualiza una noción tradicional y prevalente del estudio en Occidente, a saber: estudiar como una práctica principalmente cognitiva, solitaria y elitista, que contrasta con una noción más rica y compleja del estudio como forma de vida y práctica fundamentalmente corporal, social y estética. A pesar de las aparentes ventajas que ofrece el estudio digital frente al estudio presencial, por ejemplo, el desarrollo de ciertas habilidades tecnológicas, la mixtura de formatos sincrónicos y asincrónicos, flexibilidad espacio-temporal, relativa seguridad, acceso a innumerables recursos basados en internet y menores costos económicos asociados, dichas ventajas no son inocuas. Hay al menos cuatro aspectos en los que la pérdida de estudio se hace patente en el estudio digital: 1) la modificación de las formas sociales a través de una reducción ‘técnica’ de lo social en medios digitales sincrónicos (cuerpos fragmentados bidimensionales, mosaicos de video y secuencias, etc.) y asincrónicos (formas de intercambio mediadas por LMS); 2) la economización de la educación digital expresada en la consolidación del estudiante como emprendedor, cliente y consumidor individual de un servicio, y en el ajuste de la estructuras universitarias a las normas económicas; 3) la fragmentación del cuerpo que se manifiesta en la experiencia de indisponibilidad en el medio de lo digital que complica, cuando no imposibilita, los procesos educativos; 4) la disolución del espacio privado que cuestiona o transgrede sistemáticamente el ámbito de la privacidad personal. Al respecto, queda la duda de si estos y otros aspectos pueden resolverse técnicamente, como anhela la ideología del “solucionismo tecnológico” (Mozorov, 2013), o si, por el contrario, conducen a un empeoramiento permanente de la situación de los estudiantes.

En cuanto a la segunda pregunta sobre la posibilidad de que la pérdida pueda ser educativamente positiva, en contraste con la connotación negativa atribuida a la pérdida de aprendizaje, conviene recordar aquello que, con sus luces y sombras, nos enseña la tradición pedagógica occidental: las pérdidas no son siempre educativamente negativas. En el *Emilio* de Rousseau encontramos un ejemplo claro y radical de esta idea. Rousseau (1990/1762, p. 112) sostiene que perder el tiempo sería la máxima pedagógica más importante y útil. La pérdida de tiempo no es en sí misma perjudicial para el proceso educativo, sino que puede tener un propósito pedagógico que, a fin de cuentas, la convierte en ‘ganancia’. Desde esta perspectiva, la pérdida de tiempo tiene al menos dos sentidos: 1) el educador se abstiene temporalmente de



intervenir en el proceso educativo del educando –en términos de la ‘educación negativa’ defendida por Rousseau–, dejando que la ‘naturaleza’ haga su trabajo; 2) lo más importante es abocarse a la experiencia y al estudio del mundo y de las cosas en el momento presente, no pensando primariamente en su uso inmediato o futuro. Así, el planteamiento de Rousseau se articula en tensión con la lógica temporal de la educación tradicional orientada al futuro. El carácter marcadamente prospectivo de la educación se hace patente, por ejemplo, en la idea de que es necesario limitar la libertad presente del educando para posibilitar una libertad futura (Kant, 2009/1803); o en la pregunta más bien cauta sobre la pertinencia y legitimidad de sacrificar el momento presente por un momento futuro (Schleiermacher, 1983/1826).

Entonces podemos afirmar lo siguiente: dado que las pérdidas educativas no se limitan al ámbito del aprendizaje (pensemos en la pérdida de estudio), y que las pérdidas no siempre son educativamente negativas (consideremos la pérdida de tiempo en sentido rousseauiano), el discurso de la pérdida de aprendizaje en cuestión tiende a ser más bien unilateral y simplista. Por esta razón resulta necesario abandonar el lenguaje economicista del aprendizaje entendido como un objeto, contenido o producto que se puede perder o ganar en determinadas circunstancias. En su lugar, sugiero visitar la idea de pérdida *en* el aprendizaje en tanto experiencia.

Aprender sufriendo o: no hay aprendizaje sin pérdida

Que la pérdida sea constitutiva del aprendizaje como experiencia no es algo evidente; y menos evidente es sostener que la experiencia de aprendizaje nunca está exenta de pérdidas. Sin embargo, ambas ideas han estado presentes durante siglos en la tradición pedagógica occidental. Siguiendo el adagio griego del ‘aprender sufriendo’ (*πάθει μάθος*) y la interpretación que propone la pedagoga alemana Käte Meyer-Drawe (2013), es posible afirmar que el momento de la pérdida *en* la experiencia de aprender está íntimamente vinculado al sufrimiento que genera el abandono de supuestos, comprensiones e interpretaciones previas del mundo que eran familiares, pero que ahora ya no lo son. El sufrimiento del aprender como un re-aprender (*Umlernen*) es aquel sufrimiento que surge en la transformación de un saber previo



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

en un saber de otra índole, en el tránsito hacia una nueva forma de ver y comprender lo ya conocido y de avistar lo desconocido en el horizonte de la experiencia.

La interpretación que hace Meyer-Drawe del adagio ‘aprender sufriendo’ rescata, por una parte, la función primordial del sufrimiento en el aprendizaje como aparece en la tragedia griega, a saber: recordar la falibilidad y la fragilidad del ser humano⁴; por otra parte, prescinde del elemento de castigo divino por no saber actuar que se relaciona con el concepto de *hybris*⁵ (*ὕβρις* = desmesura, orgullo, arrogancia), a fin de destacar el *pathos* (*πάθος*) que nos viene de fuera como un acontecimiento que pone en tela de juicio la racionalidad del aprendizaje orientado al conocimiento. En este sentido, la pérdida en el aprendizaje se configura también en relación al control sobre el propio proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que el aprendizaje no es iniciado ni por el sujeto, ni está completamente en sus manos. En el proceso de aprendizaje el sujeto que aprende no es meramente pasivo, pero tampoco exclusivamente activo. Como señala Meyer-Drawe (2013, p. 73) de una manera un tanto paradójica: el sujeto que aprende “realiza algo que se está efectuando en él”. El aprender *se efectúa* en quien aprende. El estatus paradójico del aprendizaje es similar al de otros procesos humanos como el nacer, crecer, envejecer, despertar o quedarse dormido, en los que nosotros mismos participamos, sin por ello ser sus iniciadores. Por lo tanto, la pérdida en el aprendizaje y el sufrimiento que éste conlleva adquiere mayor intensidad en tiempos en que todo aprendizaje pareciera ser planificable, controlable y medible.

Desde la perspectiva de la pérdida *de* sino *en* el aprendizaje, la tarea de recuperar aprendizajes se presenta como una empresa noble y bien intencionada, aunque a fin de cuentas destinada al fracaso, ya que el aprendizaje nunca está completamente en nuestro dominio. Que alguien se proponga o quiera aprender algo no significa que realmente lo aprenda. Asimismo, muchas veces se aprende sin siquiera habérselo propuesto. De ahí que el gran desiderátum de este tiempo postpandémico sea más bien otro: rehabilitar nuestra relación con el mundo, con nosotros mismos y con los demás. Si la pérdida es constitutiva de la experiencia de aprendizaje y se manifiesta en el sufrimiento antes descrito, entonces es menester renunciar al camino fácil

⁴Véase por ejemplo las tragedias *Agamenón* y *Prometeo encadenado* de Esquilo.

⁵La *hybris* es un concepto opuesto a la *sophrosyne* (*σωφροσύνη* = sobriedad, moderación) y está estrechamente vinculado a al ego desmedido de las figuras trágicas como Agamenón, que transgreden los límites impuestos por las divinidades a los hombres mortales.



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

y rápido que aspira a convertir toda acción pedagógica en ganancia de corto plazo. Como advierte Rousseau, la pérdida de tiempo puede tener un sentido genuinamente pedagógico si el educador advierte en ella un momento intencionado para la experiencia individual y colectiva de un mundo común; un momento para abocarse a estudiar las cosas y a compartir nuestras experiencias con los demás. En la urgencia de pretender recuperar el tiempo perdido bajo la presión de los resultados inmediatos, se hace cada vez más difícil perder el tiempo para dejar que aparezca lo importante.



Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. 2023. *Simce. Resultados educativos 2022*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PPT+Conferencia+Prensa+Simce+2022+14+junio.pdf>
- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Engzell, P., Frey, A., y Verhagen, M. D. 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), 1-7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Falabella, A. 2014. ¿Qué cambiar del Simce? *Cuaderno de Educación*, 61, 1-5.
- Kant, I. 2009/1803. *Sobre pedagogía*, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Meyer-Drawe, K. 2013. Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. En D. Nittel y A. Seltrecht (Eds.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive, mit Online-Material für Fachleute* (pp. 68-76). Heidelberg: Springer.
- Mozorov, E. 2013. *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. New York: Public Affairs.
- OCDE 2022. *Education at a Glance: Chile*. Recuperado de https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2022_Chile.pdf
- Rousseau, J. J. 1990/1762. *Emilio, o de la educación*, Madrid: Alianza.
- Schleiermacher, F. 1983/1826. *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, Berlin: Ullstein.
- UNESCO. 2021. Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale? Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841>
- UNICEF. 2021. Education disrupted. The second year of the COVID-19 pandemic and school closures. Recuperado de <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Education-disrupted-School-closures-brochure-2021.pdf>



VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

Willatt, C. y Buck, M. F. 2023. Estudiar en la era digital. Un ensayo crítico y fenomenológico.

Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35(1), 123-141.

<https://doi.org/10.14201/teri.28279>