

Prefacio

Por qué escribí este libro

Desde la primaria hasta la preparatoria fui un alumno de “diez”. Gracias a becas por mi buen desempeño, tuve el privilegio de asistir a una escuela de muy alta reputación en la Ciudad de México. Cada mes llevaba a casa, con orgullo, un cuadro de honor por el mejor nivel de aprovechamiento en mi grupo. Representé a mi escuela en múltiples competencias académicas. En las ceremonias escolares, con frecuencia cargaba la bandera nacional en la escolta de mi generación, lo que era considerado uno de los mayores honores para un estudiante. Según mis maestras, yo era un estudiante ideal, un ejemplo a seguir para mis compañeros de grupo.

Y sin embargo, salí de la preparatoria sin saber verdaderamente leer y escribir. Podía desde luego pronunciar con claridad las palabras escritas en un texto y “terminar” libros completos. Podía recitar secciones enteras de los libros de texto y vaciarlas en los exámenes. Pero no habría sido capaz de explicar el argumento central de una historia que acabara de leer. No habría sabido qué decir si me hubieran preguntado sobre las estrategias del autor para establecer o defender su perspectiva, mucho menos articular mi opinión personal sobre sus ideas. Sabía cómo juntar palabras y frases con ortografía perfecta, gramática impecable y bonita letra. Pero hubiera sido incapaz de acceder a mi propia voz y expresarla por escrito. Tomé clases diarias de japonés durante 12 años consecutivos, con excelentes calificaciones. No obstante, hasta la fecha no soy capaz de mantener una conversación decente con un hablante de este idioma por más de 20 segundos. Quizá más trágicamente, me gradué de la preparatoria con las mejores calificaciones y sin tener idea de cómo aprender por mi cuenta.

¿Cómo es que tuve “éxito” en la escuela? Tenía muy buena memoria de corto plazo. Podía memorizar pasajes enteros de los libros de texto el día antes de un examen y escribir en él versiones

prácticamente textuales. Me especialicé en entender y satisfacer las expectativas de mis maestros. Me volví especialmente bueno en identificar qué había que hacer para obtener la mejor calificación posible y en hacerlo. Con frecuencia me pregunto cómo toleré hacer esto a lo largo de toda mi niñez y adolescencia. Quizá tuvo que ver el que la muerte de mi padre, cuando yo tenía cuatro años y mi hermana menor dos, me llevara a sentir la responsabilidad de ayudar a mi madre, quien siempre enfatizó la importancia de salir bien en la escuela. En mi mundo de niño, salir bien en la escuela era mi trabajo más importante; hacerlo mantendría contenta a mi mamá y pondría una preocupación menos sobre sus hombros. En parte también pudo deberse al sentido de satisfacción que produce la aprobación de los adultos y la admiración de varios de mis compañeros de clase. A final de cuentas, hay algo reconfortante en sentirse apreciado o admirado por otros.

Al llegar a la adolescencia, algo de mi “éxito” perdió un poco de sentido. Seguí obteniendo las mejores calificaciones en mi grupo, pero comencé a rebelarme. Empecé a burlarme de algunos de mis profesores cuando cometían errores o cuando nos pedían realizar tareas engorrosas. Cuando sabía que hacerlo no afectaría mis calificaciones, ofrecía respuestas absurdas o bromas bobas a preguntas de mis maestras y maestros. Invertí largos periodos de mis horas de clase a dibujar y hacer garabatos para ausentarme mentalmente de explicaciones largas y monótonas. Comencé a hacer trampa en los exámenes —aprendí, por ejemplo, a tomar notas detalladas en micas transparentes, lo que las hacía invisibles al colocarlas sobre mi pupitre de tonos oscuros, pero me permitía leerlas al colocarlas sobre una hoja de papel—. Básicamente aprendí a entender cómo obtener las mejores calificaciones con el menor esfuerzo posible, utilizando el resto de mi energía en buscar y hacer todo aquello que las reglas de la escuela no prohibían. En poco tiempo me gané una reputación como alumno rebelde y problemático, pero mis buenas calificaciones me protegían de ser expulsado.

Recuerdo vívidamente dos experiencias amargas que terminaron por sellar mi desencanto con la escuela. En mi último año de secundaria —el noveno grado de escolaridad obligatoria en México—, la directora de la preparatoria a la que entraría me vio en la oficina de la escuela. Señalándome con el dedo y dirigiéndose en

voz alta a todos los adultos presentes, dijo: “Prefiero tener estudiantes con calificaciones regulares y buena disciplina que a uno como éste.” Ese mensaje me hizo entender que el propósito central de la escuela era disciplinarnos y que las calificaciones que me había esforzado tanto en obtener resultaban algo secundario respecto de ese propósito central.

Un par de años después, ya en la preparatoria, mi maestra de ética humilló frente al grupo entero a una compañera, que no pudo contener el llanto. Me puse de pie y confronté a la maestra, refiriéndome a ella como un mal ejemplo del comportamiento ético que supuestamente quería enseñarnos. Fui expulsado de la clase por el resto del año. Al día siguiente, la directora —la misma que me había señalado públicamente en mi último año de la secundaria— entró en nuestro salón, me pidió que saliera de ahí y, en mi ausencia, advirtió a mis compañeros de grupo que debían alejarse de mí, que era una mala influencia (un par de amigos me dijeron esto tiempo después). Pude mantener una que otra conexión con aquellos pocos amigos y amigas lo suficientemente audaces como para contradecir las instrucciones de la directora. Pero el resultado general fue que quedé aislado de la mayoría de mis compañeros.

Esa experiencia en la escuela me ofreció dos lecciones principales. La primera fue la simulación. Salir bien en la escuela consistía en hacer como que estaba aprendiendo, simplemente completando lo necesario para obtener buenas calificaciones. Pero el valor de las buenas calificaciones, algo que había aprendido a conseguir, carecía de valor duradero alguno. La segunda lección fue la injusticia. Estaba claro para mí que en la escuela la obediencia, la pasividad y la sumisión estaban por encima de cualquier otra cosa. Mi graduación de la preparatoria fue un anticlímax: en lugar de esperanza por el futuro, mi sentimiento dominante era de alivio por saber que el martirio de la escuela había terminado.

Entré a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para estudiar la carrera de matemático. Haciendo uso de tácticas similares a las que aprendí en la escuela, pasé mis primeros cursos con calificaciones más que decentes. Cuando estaba a mitad de la licenciatura, comenzó una huelga en la universidad. Estudiantes, profesores y trabajadores se organizaban para rechazar una nueva propuesta de ley que impondría cuotas de inscripción a los es-

tudiantes universitarios —históricamente la UNAM ha sido gratuita—. Al terminar la preparatoria, me había involucrado en la organización comunitaria y el activismo político, sumándome a campañas de alfabetización y derechos humanos en comunidades indígenas, participando en actividades para apoyar al movimiento zapatista, registrando voluntarios para participar como observadores ciudadanos en las primeras elecciones al gobierno de la Ciudad de México. Decidí sumarme a la huelga. Una serie de eventos llevó al sector más ortodoxo e intolerante del movimiento a tomar el control de los mecanismos de toma de decisiones, lo que resultó en la expulsión de varios estudiantes —incluido yo— de la huelga.

Fue en esos tiempos que mi vida dio un giro afortunado. Gabriel Cámara —uno de los pensadores y actores vivos más importantes de la educación en América Latina— estaba buscando a un joven matemático para sumarse a un proyecto educativo dirigido a comunidades rurales pequeñas a lo largo del país. Gabriel supo de mí por recomendación de un profesor de la universidad que impartía un seminario sobre la enseñanza de las matemáticas que yo había tomado. Con mi universidad en huelga y con ganas de empezar un trabajo formal, acepté la invitación de Gabriel. El proyecto, llamado Posprimaria Comunitaria Rural, era una de las iniciativas principales del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), un organismo nacional y autónomo que ofrece educación formal a las comunidades más chicas y remotas del país, aquellas que, dado su pequeño tamaño, no tienen acceso a servicios educativos regulares.

La Posprimaria tuvo como propósito central fomentar entre jóvenes y adultos la habilidad de aprender por cuenta propia mediante codificaciones escritas. Tomando como axioma fundamental la idea de que el buen aprendizaje ocurre cuando el interés del que aprende se encuentra con la capacidad del que enseña, en los centros de Posprimaria cada estudiante podía elegir con libertad sus temas de estudio y recibir apoyo por parte de un tutor para desarrollar su capacidad de aprender de manera autónoma. Con el aprendizaje por cuenta propia como centro de atención, la Posprimaria dejó a un lado la enseñanza estandarizada, los programas de estudio predeterminados y los sistemas formales de certificación. Los temas y las áreas de estudio eran tan sólo excusas para desarrollar en jóvenes y adultos hábitos intelectuales duraderos.

Gabriel fue amigo cercano de Paulo Freire e Iván Illich, dos de los más importantes pensadores de la educación de los años setenta del siglo XX en América Latina. Las ideas de estos dos pensadores influyeron mucho en su filosofía y su práctica educativa. Gabriel veía en la lectura y la escritura un enorme potencial de liberación individual y colectiva. La Posprimaria le ofreció la oportunidad de poner a prueba ideas que hasta entonces sólo se habían intentado en pequeña escala.

Durante el desarrollo de la Posprimaria, una de las decisiones más importantes de Gabriel fue mantener un vínculo estrecho entre diseño y ejecución. En la práctica, esto significó que los líderes del proyecto a nivel nacional nos comprometíamos a demostrar que la visión de los centros de Posprimaria como entornos para fomentar el aprendizaje por cuenta propia era realizable en la práctica cotidiana de los centros educativos. Nuestro equipo pasó mucho tiempo en los centros de Posprimaria, no para evaluar a los instructores comunitarios y su práctica, sino para evaluar nuestro modelo y nuestra estrategia, poner a prueba nuestras suposiciones y hacer adecuaciones para asegurar que la práctica pedagógica que visualizábamos se convirtiera en realidad.

La revisión constante de nuestro modelo de capacitación a educadores y líderes estatales reveló una contradicción fundamental entre lo que hacíamos y lo que esperábamos ver en los centros educativos de Posprimaria. El equipo nacional del proyecto estaba formado por especialistas de diversas disciplinas académicas —matemáticas, ciencias, ciencias sociales, lengua, literatura—, cada uno encargado de diseñar e impartir cursos de capacitación en su área de especialidad. La experta en matemáticas estaba a cargo de la capacitación en matemáticas, la experta en literatura brindaba la capacitación en literatura, etcétera. En contraste, nuestra expectativa era que los jóvenes instructores que día a día trabajaban en los centros de Posprimaria apoyaran el aprendizaje independiente de sus estudiantes en todas las disciplinas académicas.

La revelación de esta contradicción fundamental nos condujo a redefinir nuestro modelo de capacitación y nuestro modo de trabajo como equipo. Si queríamos que los instructores de Posprimaria apoyaran el aprendizaje independiente de temas de diversas disciplinas, debíamos demostrar primero que nosotros mismos

éramos capaces de hacerlo. Decidimos convertirnos en una comunidad de aprendizaje. La experta en matemáticas comenzó a leer poesía y cuentos con apoyo de la experta en literatura; la experta en lenguaje comenzó a resolver problemas matemáticos con apoyo de la experta en el área; el experto en inglés comenzó a estudiar temas de ciencias e historia. Cada uno debía demostrar públicamente su aprendizaje. El equipo nacional se convirtió en ejemplo vivo de la pedagogía y el entorno de aprendizaje que esperábamos ver en las escuelas. Este modo de trabajar se convirtió en un rasgo distintivo de nuestra labor, que posteriormente tomó nuevos nombres: primero comunidades de aprendizaje, posteriormente redes de tutoría.

Esta experiencia cambió mi vida. Con apoyo de colegas expertos, aprendí a dar sentido a poemas que inicialmente parecían indecifrables —y a descubrir su belleza—, como “Nocturno en que nada se oye”, de Xavier Villaurrutia; recorrí novelas que había “leído” varias veces en el pasado —*Pedro Páramo*, *Las batallas en el desierto*— pero, por primera vez, entablaba diálogos sostenidos con sus autores, descubriendo las estrategias que utilizaban para sorprenderme y conmoverme. Viví la experiencia de pensar como científico al explorar preguntas enigmáticas: ¿cómo es que John Dalton pudo demostrar la existencia de los átomos en un tiempo en que no existían microscopios lo suficientemente potentes para verlos?, ¿cómo y por qué vuelan los aviones? Viví la experiencia de pensar como historiador al leer textos originales sobre la Independencia de México y la Revolución mexicana, y al explorar cómo articulaban los autores sus teorías de por qué y cómo ocurrieron estos hechos históricos, a pesar de no tener acceso directo a la gente que vivió en esas épocas.

Por primera vez sentí el gozo de dar sentido a las preguntas que me intrigaban, utilizando como medio diversos trabajos escritos. Sentí el gusto que da entender un poema inicialmente oscuro tras el esfuerzo y la lucha por encontrarle sentido. Fui ganando confianza en mi capacidad para aprender cualquier cosa que me propusiera, no superficialmente para obtener una buena calificación, sino en profundidad. Con estas experiencias también recuperé mi voz. Me puse a escribir casi de manera compulsiva sobre qué y cómo estaba aprendiendo, lo mismo como estudiante que como

líder educativo en busca de maneras de fomentar en otros el aprender por cuenta propia. En los cuatro años que trabajé en la Posprimaria, fui coautor de dos libros.

Lo que aprendí en esos tiempos se ha quedado conmigo y me acompaña siempre. Al terminar la huelga de la UNAM, decidí seguir trabajando con Gabriel de tiempo completo en lugar de volver a la universidad. Pude convencer a los profesores de las materias que me faltaban para completar la licenciatura de que me permitieran inscribirme a sus cursos, no asistir a las clases y presentar exámenes finales al acabar el semestre. Usando mis recién adquiridas habilidades y confianza para aprender por mi cuenta, me sumergí en los libros de texto de cursos sobre análisis matemático, teoría de números, geometría proyectiva y teoría de juegos, entre otros. Desarrollé el hábito de resolver todos los problemas al final de cada capítulo, incluidos los más complicados.

Sin el acceso a las expectativas de los profesores que da el asistir a clases semanales, me convertí en mi maestro más exigente. Saqué “diez” en todos los exámenes finales. Pero estas calificaciones tenían ahora detrás la satisfacción que viene de desarrollar maestría y de conocer la materia en profundidad. Irónicamente, aprendí matemáticas en mucha mayor profundidad cuando dejé de asistir a clases. Escribir la tesis de licenciatura fue relativamente fácil, aunque hacerlo simultáneamente a mi trabajo de tiempo completo me llevó a graduarme diez años después de haber iniciado la licenciatura. Me titulé como matemático el mismo día que recibí la carta de aceptación de la Universidad de Harvard para el programa de maestría en política educativa internacional. Me mudé a Boston en 2006 para comenzar el programa, sin nunca antes haber utilizado el inglés para comunicarme de manera oral o escrita —con gran ayuda de amigos bilingües, pude completar los documentos que el proceso de solicitud requería—. Una vez más, la confianza en mi propia capacidad para aprender, adquirida durante los años en que trabajé al lado de Gabriel Cámara, me ayudó a navegar la vida, a tomar cursos de posgrado en una segunda lengua y a adquirir un dominio decente del inglés en relativamente poco tiempo.

Continúo aprendiendo hasta el día de hoy. Y éste es uno de los regalos más valiosos que me ha dado la vida. A final de cuentas, aprender es una práctica de libertad. Pero el efecto de mis años

trabajando a lado de Gabriel y mis colegas en México va mucho más allá de mi crecimiento personal. Viene de ser testigo del poder transformador que la experiencia de aprender en profundidad tiene en otros: niñas, niños, jóvenes y adultos. El trabajo de Gabriel y su equipo para desarrollar y diseminar pedagogías y ambientes educativos que nutren las habilidades y los hábitos del aprendizaje autónomo ha pasado por varias etapas. Una y otra vez, hemos confirmado el tremendo poder del aprendizaje en profundidad para cambiar vidas, comunidades y el mundo. La chispa en los ojos de niños y adultos cuando encuentran la solución a un problema que han estado intentando resolver por días, su renovada confianza y gozo por aprender, su impulso incontrolable por ayudar a otros a aprender lo que ellos mismos han aprendido bien, siguen inspirando hasta el día de hoy mi pensar y mi actuar en la educación.

Mi frustrante experiencia con la escuela convencional y, en contraste, la experiencia liberadora de aprender fuera de la escuela me marcaron hondamente. He dedicado mi vida profesional a entender cómo y bajo qué condiciones pueden diseminarse en gran escala aquellas pedagogías que son efectivas para promover el aprendizaje en profundidad. Detrás de esta búsqueda intelectual existe un propósito mayor, inspirado por el deseo de que todos los seres humanos vivan la experiencia liberadora de aprender en profundidad —y dejen atrás los efectos espantosos y deshumanizadores de la escuela convencional—. De mis interacciones con miles de estudiantes, educadores, líderes educativos y amigos a lo largo de dos décadas, he aprendido que mi historia es la historia de la mayoría de quienes han asistido a la escuela. Los detalles pueden variar mucho, pero es posible que el sentido de dislocación entre la escolaridad y el buen aprendizaje sea, en esta era, una experiencia casi universal.

Estoy convencido de que el buen aprendizaje está al alcance de todos y de que las condiciones y las estrategias para hacer que ocurra son relativamente simples. No tengo duda de que la escuela convencional —en gran medida de un modo no deliberado— hace más daño que bien en lo que se refiere a cultivar las mentalidades y los hábitos que se requieren para aprender en profundidad y, más ampliamente, para alimentar democracias palpitantes y sólidas. Soy consciente también de que la escolarización obligatoria

representa una de las instituciones más profundamente resilientes creadas por la humanidad, y que no caerá en el olvido sin oponer resistencia. Al mismo tiempo, tengo la convicción de que en cada uno de nosotros reside el recurso más potente —y aún muy poco utilizado— para hacer de las escuelas y los sistemas educativos en que éstas operan sitios donde el aprendizaje en profundidad sea una realidad cotidiana. Este recurso —según Iván Illich, el único recurso igualmente disponible para todo ser humano— es nuestra capacidad de actuar, de aprender y de cambiar el mundo. He visto lo que sucede cuando se libera el aprendizaje, y confío en que lo veremos despertar más y más en los años venideros.