

Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot¹

Sandra Patricia Ordóñez Castro
Revista Internacional Magisterio
Colombia
E-mail: revista@magisterio.com.co

[Recibido: Diciembre 2, 2008. Aceptado: Enero 31, 2009](#)

Presidente de la *Asociación Británica de Investigación Educativa* (BERA) entre 1989 y 1990, John Elliott es profesor emérito en el *Centro para la Investigación Aplicada en Educación* (CARE) de la *Universidad de East Anglia* en el Reino Unido. Recientemente recibió el Doctorado *Honoris Causa* del *Instituto de Educación de Hong Kong* y de la *Universidad Autónoma de Barcelona*. Su interés principal es la generación de cambios significativos en el currículo y las experiencias pedagógicas a través de la Investigación-Acción.

Revista Internacional Magisterio: ¿Qué es educar?

John Elliott: Hay un economista y filósofo indio, Amatra Sen, que define pobreza no como la deficiencia en los ingresos, sino como deficiencia de habilidades. Así, se puede ayudar económicamente a una comunidad y ésta aún seguirá siendo pobre si no ha desarrollado sus habilidades. Pero Amatra Sen va más allá de la teoría del capital humano, que habla de las habilidades que necesitas adquirir para ser de valor ante la sociedad y en el mercado laboral y que aumentan tus ingresos. Amatra Sen no dice que eso no sea importante, pero dice que no es suficiente: tenemos que ampliar nuestra visión de la educación como el desarrollo de habilidades que hacen a la gente capaz de escoger un modo de vida que tenga razón de valorar, con la que pueda apasionarse con razón.

R.I.M. ¿Qué aporta la investigación acción a los procesos educativos en este sentido?

J.E. Los métodos de enseñanza tradicionales alrededor del mundo, no sólo en América del Sur, en todas partes, tienden a ser muy buenos para ayudar a la gente a pasar exámenes, a entrar en la universidad, etc., pero tienden a excluir a un gran número de estudiantes que se sienten desmotivados frente a la educación. La investigación-acción es muy importante en este sentido porque hace que los profesores reflexionen acerca de y la manera de hacer que sus pedagogías sean más incluyentes desde el punto de vista social. Empiezan entonces a prestar más atención a la calidad de los procesos de aprendizaje: ya no están enfocados de manera exclusiva en los contenidos, sino en cómo comprometer a los estudiantes con esos contenidos. Este cambio de perspectiva necesariamente hace que cambien de manera significativa sus pedagogías: probablemente significa que van a tener que crear espacio para que los estudiantes se vuelvan más activos en su aprendizaje, que se vuelvan más autónomos. Eso no es fácil para los profesores que vienen trabajando dentro de un modelo de enseñanza tradicional y pienso que sólo pueden hacer ese cambio a través de la investigación-acción participativa.

¹ Artículo publicado en: *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá, D.C. Colombia: Magisterio, no. 30, diciembre 2007-enero 2008. [En línea] Disponible en: <<http://www.magisterio.com.co>>, con permiso del editor en: <http://www.magisterio.com.co/webportal/index.php?option=com_content&task=view&id=106&Itemid=190>.

R.I.M. ¿Cómo superar algunos preceptos fundamentalmente diferentes acerca de la educación en estos casos?

J.E. No pienso que los profesores puedan cambiar sólo decidiendo que quieren hacerlo. He visto profesores que dicen “quiero abrir más espacio en mi salón para que los estudiantes discutan los contenidos” y cuando uno mira lo que hacen, en realidad no se trata de discusión: el profesor hace una pregunta, un estudiante responde, el profesor hace otra pregunta, un estudiante responde... y el profesor cree que están teniendo una discusión, pero no es así, está más cerca del modelo pedagógico tradicional. Por otra parte, muchas veces los profesores creen que si deciden cambiar su concepción de la enseñanza, pueden hacerlo, y no se dan cuenta de que no pueden cambiar sin involucrar a los estudiantes. Los cambios tienen que ser discutidos con los estudiantes, con los padres y con toda la comunidad. El éxito de los profesores en el propósito de cambiar su pedagogía depende con frecuencia de su habilidad para abrirse e incluir en la investigación-acción a los estudiantes, a los padres y a los miembros de la comunidad. Por supuesto, esto implica tener mucha valentía por parte de los profesores, quienes necesitarán mucho apoyo del director... y ese es otro aspecto, porque el director es muy sensible a los padres y a la comunidad y puede no querer molestarlos, puede querer ser coherente con sus expectativas, así que el director puede ofrecer resistencia a la idea de crear espacios de diálogo abierto entre los profesores y los padres... Entonces, no es fácil... se necesita mucho apoyo.

R.I.M. ¿Cómo manejar las diferencias en cuanto a normas y actitudes entre el colectivismo y el individualismo cuando se introduce a los profesores y a la comunidad educativa en procesos de investigación-acción?

J.E. Hay algunas técnicas y métodos que pueden ayudar. Decirle a un profesor: *ud. puede discutir los cambios que quiere hacer con sus alumnos*, no basta, porque el profesor estará temeroso de que los estudiantes critiquen su manera de enseñar y a los estudiantes les va a dar mucho miedo ser honestos frente al profesor, porque no quieren que el profesor desaprobe su actitud, o porque les gusta el profesor y no quieren molestarlo. He tenido casos de estudiantes que me han dado puntos de vista muy honestos acerca de la enseñanza de un maestro, pero se han negado a permitirme que le dé esa información al profesor, no porque le teman, sino porque es su amigo y no quieren hacerle daño. Entonces hay algunas técnicas muy simples para romper las barreras, por ejemplo, usar a alguien que es un extraño, puede ser de la universidad, puede ser otro profesor del colegio, alguien, en todo caso un extraño, a quien los estudiantes le pueden hablar honestamente acerca del profesor que ellos conocen. Luego el extraño tendrá que negociar la manera en la que el profesor podrá tener acceso a esa información. Esto es importante porque si, por ejemplo yo soy el extraño, y los estudiantes me permiten grabar lo que ellos dicen para que luego el profesor escuche la grabación, pero al otro día el profesor llega y no dice nada... eso no les va a gustar. Para evitar eso a la hora de negociar, ellos deberán decirme: *dígale al profesor que escuche la grabación esta noche y que mañana cuando venga lo discuta con nosotros*. Otra cosa es que ellos van a estar temerosos de que el profesor venga a clase y simplemente se dedique a defenderse de las críticas, así que deberían decirme: *nos gustaría que el profesor escuche y que discuta lo que nosotros hemos dicho*. Entonces yo iré a donde el profesor y le diré: *Estas son las preocupaciones de los estudiantes, ellos quieren que escuches esta grabación y que vayas a hablar con ellos mañana y que cuando lo hagas, les des espacio para hablar y que no simplemente vayas a hacer un monólogo defendiendo tu manera de enseñar*. Si esto funciona, ya no necesitarán de un extraño nunca más. Profesor y estudiantes podrán entablar un diálogo abierto acerca de los cambios que quieren hacer.

Lo que parecía muy complicado, de repente es muy simple. Estas son técnicas muy sencillas para promover el diálogo genuino.

R.I.M. ¿Ese proceso de diálogo puede hacerse extensivo a los padres y la comunidad en general?

J.E. Sí, y es muy útil. En cierto colegio, los profesores decidieron hacerlo, decidieron proyectar su investigación-acción a los padres y llegaron 200 padres para una tarde de investigación-acción en la que los profesores iban a presentar la información que habían estado recolectando acerca de su enseñanza. Uno de los profesores del grupo presentó un video de una de sus clases y le dijo a los padres que estaría muy complacido en recibir sus puntos de vista. Entonces uno de los padres dijo, *Bueno, ha sido muy interesante observar su clase, pero pude notar que ud. hablaba todo el tiempo. ¿En qué momento de sus clases los estudiantes tienen la oportunidad de aprender?* El profesor pensó muy rápido y le respondió *–No la tienen.* Los padres se miraron sorprendidos y el profesor continuó: *No la tienen porque yo tengo que darles muchos contenidos... así que en la clase yo enseño...* y entonces miró a los padres y les dijo: *y ustedes les ayudan a aprender.* Los padres dijeron *–¿Nosotros? ¿Cómo?* Y el profesor respondió *–Tareas... las tareas son el trabajo que les dejamos para hacer en casa y es haciendo ese trabajo en la casa, con su ayuda, como ellos aprenden lo que nosotros les enseñamos.* Los padres estaban muy sorprendidos porque ellos no comprendían que desde el punto de vista de los maestros el lugar para aprender fuera la casa y no el colegio. El *feedback* de los padres a ese video condujo a una gran investigación respecto a qué tanto aprendían los estudiantes en el colegio y qué tanto en la casa y en qué momento dentro de las clases se daba la oportunidad para el aprendizaje. Ese es un ejemplo de cómo involucrar a los padres. Se trata de un procedimiento muy simple (tanto como mostrarles un video).

R.I.M. ¿Qué tan aguda es la investigación-acción como herramienta para identificar los intereses de la comunidad frente a la escuela?

J.E. Con mucha frecuencia el pensamiento de las comunidades no adquiere expresión por sí mismo en la escuela. Conozco el caso de un colegio en el que se hacían “escuelas de padres” y como resultado de las mismas, los profesores habían llegado a la conclusión de que la comunidad difería de los valores que el colegio representaba, y que estaba en desacuerdo con la innovación pedagógica que ellos querían implementar. Para ahondar en la investigación, entrevistaron una amplia muestra de padres en sus casas, desde los más pobres, hasta los más ricos y entonces encontraron que los padres pobres nunca iban a las reuniones en el colegio porque se sentían atemorizados: para ellos ir al colegio era ir al lugar en el que los maestros tenían poder y ellos no. También descubrieron que en el caso de los padres ricos, su asistencia a las reuniones dependía de sus opiniones políticas, pues con mucha frecuencia aquellos que estaban contentos con el colegio no iban a las reuniones... confiaban en los maestros. Así que los profesores habían desarrollado la idea de que todos los padres tenían valores diferentes a los suyos, que no les gustaban los métodos progresistas de enseñanza, etc., cuando la realidad era otra y las entrevistas la sacaron a la luz: había una mayoría silenciosa que no estaba de acuerdo con los padres que siempre iban a las reuniones a quejarse de los profesores, del currículo, de la enseñanza. Los profesores entonces cambiaron su imagen de los padres, pues quedó evidenciado que los padres conflictivos de las reuniones eran una pequeña minoría. El parecer de la comunidad sólo se hace manifiesto en la investigación-acción.

R.I.M. ¿Qué aporte conceptual imprescindible haría la perspectiva de la investigación-acción a la formación de educadores?

J.E. A los profesores hay que empoderarlos para afectar la vida de la gente. Enseñarles que la educación es una ciencia social y que en tanto tal debe ante todo ser una buena conversación, bien informada. Ellos tienen que aprender a estudiar los contextos para poder hacer una diferencia desde adentro, y tener conciencia de que todo debe ser construido sobre la base de las capacidades y los valores de la gente. En el ámbito de la educación es necesario crear espacios para que las voces individuales sean escuchadas (lo cual supone superar las estructuras de

dominación), y luego articular las voces de la gente. Los profesores tienen que estar preparados para hacerlo.

R.I.M. ¿Cómo pasar de la investigación a la acción?

J.E. En este tipo de proceso no puede pensarse que primero se investiga y luego se actúa. La acción es parte de la investigación. Los profesores dicen *Yo no tengo tiempo para hacer investigación*, y yo les digo: *es que no debes ver la investigación como algo diferente a la enseñanza misma*. Lo que trato de sugerir es que la investigación-acción es lo que yo llamo enseñanza experimental: tu acción es un experimento investigativo. Actúas de una manera determinada para solucionar un problema, y luego recolectas información, datos, reflexionas sobre ello, ves qué efectos has conseguido, dónde deberías hacer algunos ajustes en la acción, actúas de nuevo, vuelves a coleccionar información, etc., y en este proceso la acción es como la hipótesis en un experimento de ciencias naturales. La acción es la hipótesis acerca de la mejor manera de afrontar el problema. Luego esa acción se somete a prueba, se obtienen datos y el proceso avanza. La acción y la investigación no son dos cosas separadas, sino parte de un proceso unificado.

R.I.M. ¿Ha decaído en Inglaterra el uso de la investigación-acción debido a la implementación de un currículo nacional estandarizado?

J.E. Hubo un declive de la investigación acción entre 1989 y 2000, pero cuando el gobierno se dio cuenta de que su modelo educativo no funcionaba muy bien, empezó a desmontarlo de una manera muy particular, pues Tony Blair conoce muy bien la gran injerencia de los medios masivos en la opinión pública. Por eso se ha venido “des-posicionando” un currículo nacional muy prescriptivo, cuidándose de no dar la impresión de que el gobierno se está dando por vencido en su determinación de imponer estándares educativos a los colegios. En consecuencia, hoy aún tenemos un currículo oficial, una estructura dentro de la cual hay más espacio para que los profesores desarrollen sus propios programas curriculares. ¿Qué cabe esperar? Es interesante: el gobierno de Hong Kong (Hong Kong es parte de la República de China, pero es una región autónoma... algo así como Cataluña en España) creó una estructura curricular con este mismo tipo de flexibilidad y allí la investigación-acción se ha vuelto la principal herramienta de los profesores para cambiar el currículo tradicional (conservan componentes estructurales como habilidades básicas, requisitos para ser promovido, etc.) y ajustarlo a las necesidades y expectativas del colegio y de la comunidad. Eso sucederá lentamente en el Reino Unido. La investigación-acción gradualmente está retomando su lugar.

R.I.M. ¿Por qué el gobierno dio este paso hacia una mayor flexibilidad curricular?

J.E. Porque hay mucho desencanto frente a la educación en el Reino Unido y el gobierno lo ha comprendido: en 2002 un estudio oficial determinó que un tercio de los niños matriculados en colegios ingleses estaba desmotivado frente a la educación, sin contar con los que habían sido expulsados por problemas de comportamiento y aquellos niños que permanecen en el salón de clase, pero cuyas mentes están en otra parte... Todos juntos constituyen aproximadamente dos tercios de los estudiantes.

Esta problemática no sale a la luz midiendo los resultados de las pruebas tradicionales: yo era de los que leía cómics debajo de la mesa y tenía un montón de artilugios sofisticados para no aprender lo que los profesores pretendían enseñarme, pero me iba bien en las pruebas porque había aprendido la clave... sabía cómo responder exámenes... Probablemente he olvidado todo lo que aprendí en el colegio, pero pasaba los exámenes. Claramente estaba desmotivado. Finalmente el gobierno ha comprendido que el currículo debe ser organizado de manera que sea significativo y relevante para los estudiantes y que estos deben ser animados a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, y esto sólo lo pueden hacer los profesores.