

LA EVALUACION CUALITATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE R. WALKER (Entrevista)

M^º JOSE SAEZ BREZNES

RESUMEN

En este momento histórico de profundos cambios sociales a nivel internacional, la obtención y utilización de información se convierte en un factor importante que contribuye al cambio y simultáneamente se desarrolla adquiriendo una gran complejidad y diversidad como campo de conocimiento. Por eso la entrevista que se le hace al profesor R. Walker, tiene carácter de documento histórico en el sentido que nos presenta la evolución de algunas de las evaluaciones que por el impacto causado, más han contribuido a la conceptualización, forma de proceder y metodología de la llamada evaluación cualitativa.

R. Walker que ha trabajado como evaluador en ellas, tanto en el Reino Unido como en Australia y USA., constituyendo de forma significativa en aspectos metodológicos, nos lo relata a través de una serie de preguntas, realizadas por una persona que en aquel momento comenzaba a trabajar activamente en esta disciplina.

ABSTRACT

In this historical moment of profound international change, information gathering and utilization has become an important contributory factor towards that change. At the same time information is developing and becoming an increasingly complex and diverse field of knowledge.

For this reason the interview with Prof. R. Walker is a historical document in the sense that it shows us the evolution, of some of the evaluations which because of the impact they have caused, have most contributed the conceptualization, procedure and methods of naturalistic evaluation.

R. Walker, who has worked as an evaluator in United Kingdom, Australia and the USA., has made a relevant contribution to methodology. He tell us trough a series of questions made by a person who at the time was estarting to work actively in this field.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, Evaluación naturalística, Metodología evaluación.

KEYWORDS

Assessment, Naturalistic Evaluation, Methodology of evaluation.

La evaluación es un tema de gran actualidad en nuestro país y también un *campo* de estudio e investigación que cobra cada vez mayor interés a nivel internacional. Tanto en USA como en Inglaterra, (y quizás en estos países con mayor énfasis que en otros por el pragmatismo cultural reinante) la evaluación viene ocupando un espacio bien delimitado desde hace varios años. Por ello he mantenido una larga conversación con R. Walker, que desde hace una docena de años ha trabajado como evaluador en ambos países, donde ha participado en algunos de los proyectos más importantes y de mayor alcance que allí se han llevado a cabo. Por su larga experiencia como evaluador, R. Walker ha contribuido al

esclarecimiento de aspectos metodológicos de la llamada *Evaluación naturalística* por la comunidad científica. Robert Walker, aunque de origen inglés, trabaja actualmente como catedrático de Evaluación y Desarrollo curricular en la Universidad de Deakin, Australia, donde recientemente ha realizado, por encargo del Gobierno de Victoria, un estudio de la situación actual de la Educación en esa zona del país. Autor también de varios libros, uno de ellos de reciente publicación en nuestro país, *Doing research*.

R. Walker es un hombre de aspecto joven y un poco reservado, que llama la atención por su gran capacidad de penetración en las situaciones, a las que observa sin cesar, siempre desde una óptica distante. La entrevista tienen lugar en su despacho en C.A.R.E., es el resultado de una serie de conversaciones mantenidas con él durante sus seis meses de sabático, en el centro en que fue director tras la muerte de L. Stenhouse.

M.J.S.: Me parece que antes de comenzar la entrevista, es necesario precisar que el término evaluación es usado actualmente en España con un significado diferente que en Inglaterra; para nosotros, el término significa básicamente medición o valoración del aprendizaje escolar, mientras que los anglosajones utilizan desarrollado ya una palabra distinta a evaluación, que es *assessment*, dejando la palabra evaluación para algo más amplio y referido a la valoración de programas, proyectos innovadores y su impacto social, pero que sin duda, también tienen que ver con el aprendizaje que se produce en la escuela. ¿Cómo ves tú que se ha producido el desarrollo de esos términos en el mundo anglosajón después de trabajar en este campo desde hace 15 años en varios países?

R.W.: Me resulta interesante lo que comentas por lo que supone introducir en España la palabra evaluación con un cierto significado, por que en Australia y probablemente también en Inglaterra, empieza a haber un grupo de gente que se aleja de la palabra evaluación. En Australia hay un grupo determinado que se está adueñando del término, son mayoritariamente administradores interesados por el cumplimiento de lo educativo. Proceden del Tesoro (Hacienda) o del Sistema de empleo, es decir, de la administración pública y política, y por ello, su interés no tiene mucho que ver con lo que (aquí) en Inglaterra se hacía, y que surge como un grupo básicamente relacionado con la educación y los proyectos de desarrollo curricular y los efectos que éstos causaban en los niños y en el aprendizaje escolar. Si recuerdas, la evaluación empezó refiriéndose a la medida de los logros y entendiendo la educación como proceso. Sin embargo, en Australia, hasta donde yo sé, la evaluación está mucho más relacionada con la medida del rendimiento del sistema, con la medida de resultados para tomar decisiones, con cuál es el camino mejor para producir cambios educativos y cuáles son los resultados del cambio, y así se está volviendo a la forma primigenia de medir el aprendizaje de los niños con tests, etc.

M.J.S.: Pensando en Australia, ¿en qué sector social está más extendida la idea de la evaluación, (entre los académicos, los inspectores del sistema educativo, o entre grupos más *independientes* que estos últimos)?

R.W.: Bueno, nosotros no tenemos todavía el equivalente al cuerpo de Inspectores de su Majestad, lo que allí existe es un cuerpo de inspectores que no se ha interesado más en promover a determinados profesores e ideas, favoreciendo la creación de ciertos tipos de escuelas. Y por este motivo han perdido credibilidad, especialmente con los sindicatos, con lo cual actualmente su poder dentro del sistema educativo no es grande. En el Estado de Victoria, el sistema funciona con la participación de sindicatos, public-servants, los administradores del ministerio y, hasta cierto punto, con los padres de los escolares que, en los últimos cinco años, han incrementado su poder, aliándose a menudo con los sindicatos

en contra del Ministerio. Lo que creo, que empieza a aparecer como necesidad, es el consenso entre grupos, porque la educación como tal, está siendo atacada desde el Ministerio de Economía y también por la política de formación y empleo, que desde hace poco compete con ella por los recursos. Esto que puede ser válido también para otros países, es especialmente cierto en Australia, porque en la época del Gobierno Laborista se gastó dinero sin realizar el intento de valorar cómo se estaba utilizando; parte de éste se gastó en edificios o en ciertos esquemas curriculares, que podían haber sido muy buenos e imaginativos, pero que actualmente están siendo muy criticados. El programa de Innovación que tenemos, prácticamente financia todo lo que se propone. Se rinden cuentas raramente y por ello, los public-servants son los que están forzando la noción de evaluación, porque saben y se interesan por (lo que es) el valor del dinero. En Australia, a diferencia de Inglaterra, la evaluación no surge entre los *educadores*, que buscaban soluciones alternativas para el sistema educativo, por ejemplo al uso de los libros de texto, y donde algunos profesores y académicos pretendieron alejarse de la miope medida del *rendimiento educativo* en su intento por constatar que la educación es algo más complejo que una técnica.

M.J.S.: No sé si te he entendido bien, pero conozco el Informe que lleva por título *Support for curriculum and professional development*, R. Walker, Deaking University; Mayo, 1987., que has hecho para el Gobierno de Victoria, y es un extraño ejemplo de lo que estás diciendo...

R.W.: Bueno, me parece que existe una gran diferencia entre lo que pasa en Australia e Inglaterra. En USA desconozco exactamente lo que sucede actualmente, pero pienso que su proceso se asemeja más a lo que ocurre en Australia en cualquier caso. Lo que creo que más interesa en este momento es cómo medir, cómo decidir cuál es la forma más eficaz de gastar el dinero destinado a la educación, si en enseñanza para adultos o en programas para preescolares por ejemplo. Estas son las decisiones que hay que tomar constantemente y, por lo tanto, lo que preocupa. Lo que he hecho en este informe que mencionas, es una evaluación del tipo que se hace aquí (Reino Unido), que se realizó además bajo la presión de los sindicatos, que quieren promocionar este tipo de evaluación educativa. Sin embargo, si asistes a una conferencia de evaluadores, en Australia, la mayoría de los participantes no proceden del mundo de la educación, sino que es gente que se ha formado en la administración, y por eso se interesan en cuestiones de financiación y costes, eficacia y en decisiones globales. Decidir si el dinero destinado a la educación se destina a la formación del profesorado o a programas de educación para la salud y, aunque esto último despierta gran interés, en realidad la decisión final se toma en función de criterios relativos a la relación coste/efectividad, más que a otra cosa.

M.J.S.: Siguiendo pues con este tema de la evaluación como información para la toma de decisiones a nivel global, tú participaste en el estudio que evaluó la enseñanza de las Ciencias en U.S.A., alrededor de los 80, financiado por la National Science Foundation, basado en la realización de estudios de caso, ¿cómo se utilizaron y qué utilidad se obtuvo de esos estudios de caso que los distintos evaluadores escribisteis?

R.W.: No tengo casi información de lo que pasó después de que se entregaron los estudios de caso, pero hay una historia detrás de esto que me gustaría que conocieras y que es la siguiente: la NSF lo encargó porque en el Congreso (Americano) se estaba atacando su política. Era justo la época de la Convención Republicana de 1976; allí, un grupo de senadores empezó a interesarse por cómo se decidía qué proyectos se financiaban. La NSF dedica actualmente un 10-15% de su presupuesto a educación, pero en aquellos años su presupuesto era considerablemente mayor, y el resto a investigación en Ciencias Físico-

Naturales. Algunos de los programas financiados habían sido elegidos por razones políticas, así por ejemplo MACOS*, las directrices en éste currículo eran responsabilidad de unos cuantos profesores de Harvard y no de las Autoridades Locales. Estados Unidos tienen una larga tradición en la que las decisiones sobre el currículo las toman los Gobiernos Locales y de los Estados y en el caso de MACOS, la decisión significaba centralización. Pero MACOS también significaba tratar aspectos muy controvertidos desde el punto de vista cultural, por ejemplo, cómo los esquimales en determinadas condiciones matan a las personas más ancianas de la población, poniéndolas a la intemperie cuando hiela. La comunidad de Cristianos Fundamentalistas protestó argumentando que esto era anticristiano. Esto fue el origen de que se pusiera en tela de juicio la selección de los proyectos financiados por la NSF.

El problema de fondo que se planteó fue cómo el Congreso podía controlar lo que la NSF debía financiar, por eso la NSF decidió hacer una evaluación. El proyecto que has mencionado era una parte de la Evaluación General. La financió pues la propia fundación y tenía tres partes: una visión global de la situación de la Enseñanza Primaria y Secundaria en U.S.A., una revisión bibliográfica y el trabajo de campo que constataba de 13 estudios de caso. Una de las razones por las que la evaluación debía realizarse en 18 meses era debido a que no se perseguía el objetivo de detener las presiones políticas que no hacían más que cuestionar el controvertido MACOS. Empezamos a evaluar el sistema, y cuando se empezaba a estudiar en base a qué criterios tomar decisiones para el futuro, se produjo una elección en el Congreso que significó un vuelco en el poder, los parlamentarios que más chillaban perdieron sus escaños. Se dejó entonces de cuestionar la política de la NSF que, por tanto, ya no tenía que hacer pública la evaluación, así que se cambió completamente el sentido del proyecto. Esto pasa a menudo con muchas evaluaciones financiadas con dinero público. La evaluación de la formación de la política, el uso de las computadoras en la enseñanza, se hacen para satisfacer a la prensa. Los políticos, además quieren resultados rápidos y de esa forma las evaluaciones no miden nada.

Probablemente has oído comentar a B. MacDonald, (director de CARE), lo que pasó con el proyecto de la Evaluación de la Formación de la Policía, que actualmente dirige J. Elliott cuando el Civil Servant que la encargó cambió de puesto de trabajo, probablemente le cambiaron de ocupación, el que le sustituyó quiso pararla; no pudo. Creo que se puede ver que la evaluación es parte del proceso político, a veces básicamente, porque resulta difícil tomar una visión de conjunto a causa de la falta de información, lo que hace difícil que se entienda lo que está pasando.

M.J.S.: Sin embargo, este enfoque de la evaluación difiere mucho, en mi opinión, de lo que B. MacDonald empezó haciendo en el Humanities Curriculum Project, que dirigió L. Stenhouse en 1970. Me refiero a que la estrategia de actuación que se siguió entonces con los profesores evaluados ha debido ser muy diferente a la que has seguido al realizar el informe para el gobierno de Victoria (Australia). ¿Has podido discutir o negociar tus informes con los profesores?, ¿han aprendido ellos algo con el estudio que tú has realizado para el Gobierno?

R.W.: Creo que con este trabajo la influencia que se consigue viene dada principalmente por las conexiones que se establecen, muchos de los profesores asisten después a los cursos de actualización y reciclaje que impartimos. Los resultados y las ideas

* Curriculum MAN COURSE OF STUDY.

que obtenemos de la investigación y/o evaluaciones las trasladamos con facilidad a estos cursos, de tal forma que, en última instancia, éstos se convierten en una vía para el cambio. En nuestra tradición, la evaluación es algo muy especializado y precisa de un tipo de actividad que tiene que aprenderse practicándolo, poca gente es capaz de practicarla conociendo sólo complejas destrezas. En oposición a lo anterior, actualmente proponemos que todos puedan hacerla, porque no es algo especializado. El problema principal es dar a la gente confianza para que pueda abordar lo que piensa y considera complicado.

En última instancia, no es más difícil que enseñar. En Gran Bretaña, los académicos cada vez están más aislados del Gobierno y la única comunidad que los apoya es la de profesores. Implicar a bastantes profesores en lo que llamamos investigación en la acción y en evaluación, es lo más útil que podemos hacer para contribuir con eficacia en el control del poder, en aumento, del Gobierno.

M.J.S.: ¿Planteas como dos procesos similares la investigación en la acción y la evaluación? Oí días pasados, en los Idus de Marzo que organizó CARE, plantear a C. Adelman que la tradición de la evaluación y de la I/A eran distintos, ¿estás de acuerdo con eso?

R.W.: Bueno, estoy diciendo justamente lo contrario. Pero entiendo lo que Clem Adelman decía, especialmente si se trabaja con financiación del Gobierno en programas de evaluación. En estos programas el dinero se dona para que se lleve a cabo un determinado tipo de cambio. Ahí la evaluación se desarrolla como un campo especializado y es diferente en muchos aspectos a la investigación y a la I/A. Lo que nosotros llevamos a cabo en la Universidad de Deakin, y especialmente S. Kemmis, que es el que más ha desarrollado esta técnica, es tener la oportunidad de llevar a cabo un gran programa de evaluación e intentar cambiarlo en un programa de I/A. Mientras que Barri MacDonald lo que hace es intentar durante el programa *educar* a los que financian con una visión de cambio educativo. El tipo de estrategia desarrollada por Stephen (Kemmis), al convertir la Evaluación, en I/A tiene que ver con el incremento de la democracia, supongo que se puede decir que es incrementar más el peso de la periferia con respecto al centro, o al menos establecer un mecanismo que posibilite esto.

Este empeño probablemente es más fácil en Australia porque es una democracia no excesivamente clasista, también en América es más fácil hablar de democracia que en Inglaterra, donde no se toma en serio este tipo de democracia.

M.J.S.: Perdona, pero ¿podrías explicar más detalladamente a qué te refieres cuando planteas la diferencia del sentido de democracia en el Reino Unido?. Este país tiene instituciones democráticas fuertes, sindicatos numerosos...

R.W.: Es cierto que las instituciones son más fuertes que en Australia y esto en muchos sentidos. Por ejemplo la prensa y, hasta cierto punto, el proceso legal, pero en cuanto a distribución de poder aquí no hay muchos derechos en cuestiones básicas. El Reino Unido es un país más complejo que Australia que quiere ser visto como un país democrático, tiene sindicatos muy fuertes, por ejemplo el de enseñantes, pero también existe en los individuos un profundo sentido del derecho a lograr cosas, entre ellas el éxito; esto, en Inglaterra, no se trata así. La población asume de forma más general que naces en una clase y permaneces en ella y a pesar de que haya posibilidad de mejorar mucho económica y profesionalmente, la sociedad dividida en clases no se modifica.

M.J.S.: Tanto B. MacDonald como tú empezasteis trabajando con los métodos cuantitativos. Pero me parece que actualmente en Inglaterra los métodos cualitativos son preponderantes. ¿Cuál es tu opinión acerca de la situación en Australia y América?

R.W.: Bueno, en Australia la metodología cuantitativa es absolutamente minoritaria, está empezando ahora, y para lo que se utiliza es para rendir cuentas más que para cuestiones de tipo educativo, por ejemplo cómo llevar a cabo un programa en términos de presupuestos, y no para medir resultados; por ejemplo, en Australia se puede abandonar la escuela a los 15 años, cuando termina el periodo obligatorio, pero una de las prioridades del gobierno es que los niños permanezcan en la escuela hasta los 18 años, y esto estadísticamente es difícil de medir. Parece simple, pero es una estadística complicada, que tienes que hacer mediciones continuamente. Una escuela tenía un 88% de alumnos que abandonaban a los 15 años y ahora éstos sólo son el 15%, pero el alumno que llega a la escuela es diferente y tiene distinto bagaje social y cultural, resulta un tipo de estudio difícil. Llevamos tiempo hablando de cómo integrar las dos metodologías, cuantitativa y cualitativa, porque a veces podemos encontrar escuelas que estadísticamente sean iguales, pero que obtienen resultados muy diferentes o lo son sus currículos. El estadístico puede decir que esta escuela tiene la misma composición de alumnos por su status socio-económico, pero de esta escuela salen más alumnos que van a la Universidad o a otros tipos de trabajo. En una pasa una cosa, en la otra no, ¿cuál es la diferencia?

M.J.S.: Tú has escrito mucho sobre los aspectos metodológicos del estudio de caso y creo que he leído una gran parte de ello, me resultó sorprendente, cuando llegaste al departamento, ver que eres una persona que habla poco. Pensé entonces que tu forma de recoger información debía ser observando o, al menos, una parte importante de ella, ¿qué relación ves entre la observación y la entrevista?, ¿qué diferente información recoges a través de ellas?, ¿cuándo usas una u otra?, ¿qué ventajas ves que tiene una sobre la otra?

R.W.: Es interesante esta comparación. Realmente no sé cómo contestar esto; tiene sentido, pero necesito analizar mi pasado y ver cómo empecé a trabajar. Empecé estudiando los métodos cuantitativos y me adentré en los cualitativos cuando empecé a interesarme por la cronología, era todavía estudiante. Conseguí un trabajo de investigador asociado con T. Morris, que realizaba un estudio de caso en una prisión y tuve que realizar el trabajo de escuchar las entrevistas que había grabado a jóvenes y en los que se pretendía medir el crimen no detectado, preguntándoles cosas como: ¿has tratado alguna vez de robar un coche?, ¿has ido alguna vez en el autobús sin pagar?, ¿has robado un libro de la biblioteca?, ¿has cogido dinero a tus padres? Bueno, en teoría esto son *delitos* por los que no se puede inculpar, y que, por tanto, no se detectan. Lo que se quería saber era hasta qué punto estaba extendido este tipo de *criminalidad*, aunque realmente sólo se considera criminales a los que terminan en la cárcel.

Me pidieron que hiciera las transcripciones de las cintas, porque las secretarías no podían entender lo que los chicos decían, debido a su acento. Así que mi trabajo era escuchar las cintas y pasarlo de nuevo a un dictáfono y luego, las secretarías lo transcribían. Estuve inmerso en el mundo de las entrevistas durante un año. Haciendo esto durante tantas horas, empiezas a formarte imágenes en la cabeza, sobre la gente que estaba contestando y me preguntaba: ¿estarán diciendo la *verdad*? Hablé con las secretarías y con los investigadores sobre las interpretaciones que extraían, porque pensaba que yo había conseguido una buenísima comprensión de lo que sucedía, y quizás probablemente mejor que la misma gente que realizaba las entrevistas, que era gente pagada para hacerlas y las habían hecho de una manera muy formal. Nadie quiere hablar de uno mismo si el que está enfrente no tiene

interés. Me he dado cuenta hace poco de la gran influencia que esto tuvo para mí. J. Sanger ha escrito muy acertadamente sobre este asunto. Existe una gran diferencia entre lo que la gente expresa con palabras y el significado que tiene; en las conversaciones todos leemos entre líneas, interpretamos lo que la gente está diciendo con las palabras que emite. Por eso, al reescuchar las cintas, éstas te están diciendo cosas diferentes de a los que hicieron las entrevistas. No es la situación de la entrevista lo que me preocupa, es cómo se *tratan*, se convierten en una transcripción; me asustan las entrevistas como evidencias en sí mismas. Yo siempre obtengo varias interpretaciones y ésta es la paradoja. Se objeta que interpretar es subjetivo, y que la investigación no tiene que ver con lo subjetivo, sino con la realidad objetiva. Sin embargo, creo que es más fácil ser objetivo si se tiene conocimiento de la subjetividad del investigador. Por eso, cuanto más personalizado está lo que se escribe, cuanto más subjetivo es, más fácil resulta ver el sesgo debido a la persona que hizo la investigación y entonces se está en condiciones también de entender lo que se debe al sujeto. Si tratas una transcripción, sólo tienes palabras y no puedes visualizar nada que se deba a la persona.

M.J.S.: ¿Qué impacto causaron los estudios de caso que realizasteis en la evaluación de la enseñanza de las Ciencias que hiciste en U.S.A.?

R.W.: Es interesante ver la reacción a los estudios de caso de la NSF, cuando los que los encargaron los leyeron. La polarización fue total, unos dijeron que aquello era basura; otros, que era lo mejor que habían leído nunca, y que de esta manera sí sabían lo que estaba pasando en esas escuelas. Lo cierto fue que se hicieron entre 1976-1977, cuando las cosas no estaban tan claras como ahora, y todos estuvimos muy interesados en trabajar con el procedimiento SAFARI*, pienso además que la mayoría de los participantes estaban tan convencidos de su forma de hacer que lo hicieron en la forma que siempre pensaron debían hacerlo. Todos o la mayoría tenían experiencia, unos como antropólogos, otros en el campo de la educación, sociología, etc. Algunos negociamos el tiempo de los estudios de caso, conseguimos entre 10 y 12 semanas; en este tiempo no caben muchas negociaciones. Creo que fui la única persona que empecé a escribir desde el principio, al llegar a las escuelas. Cada semana presentaba lo escrito a la gente, pero nadie vio lo definitivo hasta después de que terminé.

M.J.S.: ¿No tuviste problemas con la gente en el sentido de que dijera que lo que ahí reflejabas no era cierto?

R.W.: No, no se dio ese caso, pero creo que si alguien lo pensó, no me lo dijo. Por el contrario, tuve muchas cartas diciendo lo útil que había resultado para ellos y también algunas sorpresas. En una de las escuelas más difíciles de trabajar por todo tipo de razones, un año después de finalizar la evaluación, recibí una carta de un profesor de arte que me contaba que cuando leyó el informe, lo fotocopió y lo repartió a todo el mundo al día siguiente. Esto fue algo inesperado. Una de las cosas más frustrantes es que nunca conoces el impacto que se causa y, a menudo, éste es más grande en la gente que no te lo dice. Me ha pasado una vez en la vida que un estudio de caso produjo un gran impacto en la vida de alguien, pero lo supe mucho más tarde, porque esa persona se ha convertido en un buen amigo.

* SAFARI: theory and practice. Edit. N. Norrirs.

M.J.S.: Me ha resultado interesante la relación que has planteado entre la evaluación y los cursos de actualización y reciclaje. Pero, ¿hasta qué punto encuentras útiles las autobiografías para este tipo de cursos? Me estoy refiriendo a que ¿hasta qué punto consideras que escribir sobre uno mismo es valioso para este tipo de investigación?, ¿por qué el análisis personal sobre quién es uno mismo como profesor resulta importante para el desarrollo de un curso con este planteamiento?

R.W.: Tengo dos opiniones muy diferentes sobre ello. La primera es que me parece una buena forma de empezar un curso, porque cuando se hace un curso de este tipo, se desconecta con los demás, se saca del contexto de sus vidas. Es como en las ciencias, la idea constructivista es que no se modifica totalmente la comprensión de la gente sobre un concepto, sino que sólo se añade una pequeña contribución. El valor de las biografías es pues, ayudar a poner el entramado entre el quién soy con lo que uno entiende, cuáles son las prioridades propias, cómo se articula esto en el contexto de la vida cotidiana y cómo se produce ahí el aprendizaje. Debo ser la última persona que dice que las biografías son importantes. La segunda idea que tengo sobre las biografías, y eso es lo que me preocupa, es que se puede ser muy indulgente con uno mismo. Lo importante, si está haciendo investigación o evaluación, y esto contradice lo que decía antes, es acallar todo lo que proviene de uno mismo para encontrar vías de expresión, para la vida de las gentes que estás estudiando y los problemas claves que tienen en su trabajo. Puede que lo biográfico esté necesariamente implicado o no, pero a menudo lo está. Me parece que es fundamental conseguir un buen entendimiento de uno mismo y entonces te puedes concentrar en la gente que estás estudiando, entonces es cuando empiezas a escribir lo que a los profesores les gusta y resulta fácil leer, son cosas subjetivas... Pero lo que sucede es que existe una estrecha línea entre la subjetividad y lo accesible que resulta algo descriptivo acerca de la vida, de otros puntos. La subjetividad se mueve en el círculo de la autoindulgencia y la obsesión con uno mismo. Es duro decir que en ocasiones me he encontrado a mí mismo yendo de un lado para otro en esta línea, preguntándome si había ido demasiado lejos o si estaba escribiendo de mí mismo. Me parece que no es una cosa fácil de hacer. El único paralelismo que se me ocurre es entre el periodismo y el escribir novelas.

M.J.S.: ¿Escribes algo más que estudios de caso y artículos para publicar o escribes también literatura?

R.W.: No, no lo hago, sólo escribo profesionalmente. Pero creo que muchos de los problemas son comunes. Como B. MacDonald, siempre he tenido interés en encontrar formas de escribir de educación que fueran accesibles para una población bastante amplia. No le veo el interés a escribir evaluaciones muy técnicas o trabajos de investigación que sólo entienden 3 o 4 personas, porque para los demás resultan crípticas. Si un profesor no puede entenderlo, entonces me parece que he perdido el tiempo.

M.J.S.: Me parece que el contexto español, algo que puede resultar de gran importancia es que el profesorado empiece a escribir, quizás empezando a reflexionar acerca de lo que están haciendo.

R.W.: Es justo una de las cosas que quiero empezar a hacer. Me gustaría dar un curso sobre cómo escribir, a lo mejor un curso de verano. No sé cómo lo haría, pero en algunos de nuestros cursos ya hemos empezado con algo parecido. En uno de nuestros masters, los estudiantes tienen que empezar a escribir un diario sobre su enseñanza y nosotros les mandamos fotografías y les pedimos que escriban sobre ellas de formas distintas. Una, escribiendo de la forma más objetiva posible sobre lo que ven y la otra,

escribiendo de la forma más subjetiva posible, es decir, haciendo cualquier tipo de interpretación que se quiera hacer, aunque no se pueda justificar. Comparando luego los dos escritos se ven las cosas que están permitidas en un sitio y no en el otro. Esto ayuda a la gente a darse cuenta de que la escritura es una técnica.

M.J.S.: Muchos profesores no escriben. Están tan ocupados, tienen tantas cosas que hacer que nunca hay tiempo para escribir y, cuando lo hacen, les resulta difícil. Quizás en Inglaterra hay una mayor tradición en escribir.

R.W.: Bueno, la enseñanza es claramente de tradición oral, se aprende a enseñar oyendo a la gente más que leyendo cosas.

M.J.S.: Bueno, muchas gracias, creo que hemos terminado.