

LA TRADICIÓN DE LOS COLEGIOS BRITÁNICOS:

UNA CONVERSACIÓN CON ERIC ANDERSON*

Esta es una conversación sobre la tradición educacional británica. El Dr. Eric Anderson no expone aquí teorías académicas: habla desde su experiencia como profesor y ex rector de colegios independientes del prestigio de Shrewsbury School o Eton. La tesis del Dr. Anderson es que en los internados victorianos se desarrolla el concepto de formar al "hombre entero", y esta tradición se ha traspasado a los colegios diurnos independientes e, incluso, a los mejores colegios estatales. Una característica de los colegios británicos independientes sería, entonces, esa preocupación no sólo por los aspectos intelectuales, sino que por los deportes, las artes y la vida en común en la idea de formar el carácter.

Se tocan en esta conversación una multitud de facetas de la vida en un "Public School" de hoy en día. También se hacen alcances a otras tradiciones educacionales, como la japonesa y la suiza.

Participaron en esta conversación, además del Dr. Anderson, Antonio Cussen, Arturo Fontaine Talavera, David Gallagher y John Mackenzie.

ERIC ANDERSON. Rector de Lincoln College, Oxford University. Anteriormente fue rector de los colegios Eton (1980 y 1994), Abingdon (1970-1975) y Shrewsbury. Ha publicado diversas obras literarias acerca de Walter Scott; es miembro del directorio de la Royal Shakespeare Company Foundation y ha sido presidente de la Johnson Society.

* Entrevista realizada el 3 de agosto de 1997, durante la visita del Dr. Anderson a Chile invitado por el Centro de Estudios Públicos. La traducción al castellano fue realizada por *Estudios Públicos*. La conferencia pronunciada por el Dr. Anderson el 4 de agosto de 1977, en el CEP, apareció en *Estudios Públicos* N° 68 (primavera 1997).

—*D*r. Anderson, ¿cómo llegó usted a la docencia? ¿Qué lo llevó a ser profesor?

—Bueno, de hecho, yo provengo de una familia con una larga trayectoria en los negocios. Recuerdo que estábamos en una comida familiar cuando mi hermano menor repentinamente dijo que pensaba dedicarse al negocio de la familia; en ese momento, sentí que un gran peso que estaba sobre mis hombros, se deslizaba de ellos. Pensé, eso es fantástico, puedo hacer lo que realmente quiero hacer, y eso es enseñar. Yo sentía gran amor por la literatura inglesa y tenía esa extraña compulsión que sentimos los profesores, cual es la de hacer que otros compartan ese amor.

—¿Inglés fue la primera asignatura que usted comenzó a enseñar?

—Sí.

—¿Dónde se inició usted en la docencia?

—Yo nací y fui criado en Edimburgo, y no tenía la intención de enseñar en mi ciudad natal. Ocurrió que, el año en que finalmente egresaba de la Universidad, me encontré en una cena con el vicerrector de Fettes College. Yo era secretario del Club de Rugby de mi *college* y una de mis obligaciones era desarrollar un programa de entrenamiento para los rugbistas. Por esta razón había ido a la biblioteca a ver si lograba encontrar algo que sirviera para personas que no sabían cómo entrenar a jugadores de rugby, y había encontrado ahí un libro muy bueno titulado *Rugby Practice and Tactics* (Práctica y Tácticas de Rugby). Durante la cena, la conversación tocó el tema del rugby y yo me puse muy elocuente, explayándome sobre el libro mencionado. Al retirarme, y estando ya en la puerta de calle, mi anfitrión me preguntó: “Se fijó usted en quién escribió ese libro?” “No”, respondí, “de hecho, no me fijé”. “Mírelo cuando llegue a casa”, me dijo, “y encontrará mi nombre en la cubierta”. Aparentemente, al día siguiente se dirigió al rector y le dijo que había conocido a un joven realmente sobresaliente que estaba pensando dedicarse a la docencia escolar y que debía contratarme.

—¿A qué tipo de autores se refería usted al decir que deseaba compartir su interés por la literatura inglesa?

—A los tradicionales, realmente. Siempre me ha gustado Shakespeare, los metafísicos, los románticos y los victorianos, y quien siempre me ha atraído especialmente ha sido Sir Walter Scott, el menos en boga de los autores que han escrito en inglés.

—¿Tiene usted alguna explicación de por qué era él tan popular? En el siglo 19, me imagino, todos habrían leído a Scott.

—Bueno, de partida, no había muchos otros. Fue muy prolífico —las novelas salían a razón de aproximadamente dos al año. Fue traducido a prácticamente todos los idiomas europeos y a algunos otros idiomas, de modo que fue la primera persona en generar una lectura en masa. Me parece que la mejor forma de responder a su pregunta es contándole de una vez en que fui visitado por una dama china, quien expresó ser la experta de su país en Sir Walter Scott. Ella era comunista, por supuesto. Pasamos un agradable día juntos y al término de éste le pregunté por qué Scott era tan popular en China. Ella respondió: “Es muy fácil en realidad, pero creo que lo ofendería si le dijera las razones”. “No, no me ofenderá”, respondí, “¡deme las razones!” “Bueno”, dijo ella, “en China la gente tiene bastante tiempo y no les importan las historias largas. En segundo lugar, en el campesino escocés de las novelas de Scott reconocemos al campesino chino de hoy, y durante el período de la Revolución Cultural veíamos en novelas tales como *Old Mortality* exactamente lo que estaba sucediendo, y ¡Sir Walter Scott estaba absolutamente en lo cierto!”

—*Como profesor, con la experiencia de enseñar a Sir Walter Scott en Inglaterra, ¿piensa usted que los jóvenes de hoy pueden identificarse con él?*

—No. Ha estado totalmente pasado de moda. Pienso, en general, que la gente ya no gusta de libros tan largos y que prefiere el realismo antes que la novela histórica del tipo que escribió Scott, de modo que no creo que atraiga a la gente de hoy. Sin embargo, es posible que vuelva. Parece que estamos en una era algo romántica nuevamente.

—*Hay dos indicios de que Sir Walter Scott puede volver a estar de moda. Uno es que recientemente la BBC hizo una producción de Ivanhoe. El otro es que, según tengo entendido, a su ex alumno Tony Blair le gusta mucho Scott y dijo que usted era responsable de eso.*

—No sé si eso es verdad, pero ciertamente, cuando estuve en el programa radial ‘Desert Island Discs’, en el que tuvo que elegir el libro que llevaría consigo a su isla desierta, dijo que se llevaría *Ivanhoe*. Los cínicos dicen que los publicistas del partido Laborista le habrían dicho que *Ivanhoe* estaba por salir en la televisión en esos momentos y que le convendría decir algo así. Pero, sí, lo dijo.

—*¿Fue Blair alumno suyo?*

—Sí, fue alumno mío. De hecho, estudiamos el libro *Old Mortality* juntos.

—*¿Fue un buen alumno?*

—Muy bueno.

—*¿Dónde fue esto?*

—En Fettes.

—¿Es ése un prep school?¹

—No, es un *public school* para estudiantes de 13 a 18 años de edad.

Varios personajes bien conocidos han estudiado ahí: Ian Macleod, el Tory² más habiloso de los que jamás llegaron a Primer Ministro; Selwyn Lloyd, quien ocupó el cargo de Ministro de Hacienda; Knox-Cunningham, quien fuera Secretario Privado del Parlamento de Harold Macmillan y quien de hecho conoció a Blair, debido a que era amigo mío y acostumbraba a venir de visita cuando Blair estaba en mi sección del colegio; y gente como Richard Lambert, editor del *Financial Times*, quien fue otro de mis alumnos ahí. Además, y esto es sumamente importante, produjo más jugadores de rugby que obtuvieran honores en Oxford y Cambridge que ningún otro colegio escocés y ningún colegio inglés, salvo el colegio Oundle.

—Usted mencionó que deseaba compartir la literatura inglesa con otros y decidió ser profesor de inglés. El querer ser profesor de enseñanza media y no un profesor universitario... ¿se centraría esa decisión en el tipo de alumno que tendría?

—De hecho, es muy difícil pasar de enseñar en secundaria a enseñar en educación superior. A mi juicio, seríamos una sociedad mejor si la gente pudiese pasar fácilmente de una a otra. Ciertamente, más adelante, cuando era rector del Colegio Eton, contraté a siete personas que habían enseñado en la universidad. A mi modo de ver, tuvieron un enorme éxito en el colegio como profesores. Yo desearía que esto ocurriese más a menudo.

Debí hacer una elección consciente, ya que me ofrecieron un trabajo en la Universidad de St. Andrews, el que podría haber aceptado si hubiese querido, pero creo que ya había tomado mi decisión. No sé a qué se debió... uno de esos curiosos instintos en la vida que lo llevan a uno hacia un lado u otro, y que a veces resultan correctos y otras veces no. Pero creo que era ese aspecto global de la educación escolar lo que me atraía. También pienso que, a pesar de que tenía instintos académicos, yo no era un académico 'de tomo y lomo' y deseaba hacer otras cosas también, y un colegio probablemente me permitiría hacerlas.

—E, irónicamente, ahora usted está en la Universidad de Oxford.

—Sí. Logré producir un par de libros académicos cuando era rector, lo que hizo posible que me contrataran en Oxford.

¹ Establecimiento de educación particular para alumnos entre 9 y 13 años de edad, y cuya finalidad es prepararlos para ingresar a un *public school*. Éste, a su vez, es un establecimiento escolar privado de educación secundaria. (N. del E.)

² Miembro del partido Conservador británico. (N. del E.)

—¿Era el tipo de cosa que usted esperaba?

—No, en absoluto.

—¿No era esto bastante raro en el caso de alguien que se dedica a la educación secundaria?

—Bueno, es cierto que soy el único caso tanto en Oxford como en Cambridge. Había otra persona que jubiló al poco tiempo de haber llegado yo, quien fuera mi antecesor en Eton, y que fue rector de un *college* de la Universidad de Cambridge.

—Usted ha sido rector de tres colegios...

—Primero fui a Fettes, como ya mencioné. Me aburrí después de cuatro o cinco años ahí, porque decidí que lo que realmente deseaba era ser un Housemaster³. Visualicé ese cargo como mi ambición máxima. No había perspectivas de que se abriera una vacante como Housemaster en Fettes por largo tiempo, de modo que acepté un puesto en el colegio Gordonstoun, donde tenía prometida la jefatura del Departamento de Inglés al cabo de un año y el cargo de Housemaster a los tres años, si me quedaba. De hecho, ése fue un error —aun cuando disfruté los dos años que pasé allí—, ya que no era un lugar en el cual quería quedarme por un largo tiempo. Luego, de la nada, salió la oportunidad de ser Housemaster en Fettes, debido a que estaban creando una nueva división con el objeto de agrandar el colegio, y querían un hombre joven que se hiciera cargo del desafío de cimentar el grupo de personas nuevas que integrarían esa división o *House*. Entonces fui designado como rector de Abingdon School en Oxfordshire, a la edad de treinta y cuatro años. Ese puesto me gustó mucho y pasé ahí un período muy interesante. Luego fui invitado a postular al cargo de rector de Shrewsbury School, un excelente colegio ubicado en la *Midland*⁴, y posteriormente se me invitó a postular a Eton. En Eton estuve durante catorce años y de ahí me fui dos años antes de lo necesario debido a que se me había ofrecido el cargo de rector de Lincoln College, en la Universidad de Oxford, y me pareció una buena idea tener un agradable cargo académico como ése durante mis últimos años. ¡Y ahí es donde estoy ahora!

—¿Abingdon es un *public school* o un *prep school*”?

—Abingdon es un *public school*. En aquellos tiempos era un colegio público subvencionado, al igual que Manchester Grammar School⁵ y que

³ Profesor responsable del bienestar de un determinado grupo de alumnos dentro de un *public school*. (N. del E.)

⁴ Zona geográfica correspondiente a la parte céntrica de Inglaterra (N. del E.).

⁵ Un *grammar school* es un colegio secundario selectivo dentro del sistema estatal, que admite alumnos mediante un proceso de examen que se rinde a los 11 años de edad. (N. del E.)

mi antiguo colegio en Edimburgo, George Watson, que obtenía parte de su financiamiento del gobierno y parte de las autoridades locales, y que luego vendía algunas de sus vacantes al gobierno y a las autoridades locales. Eso fue eliminado bajo el último gobierno laborista y luego pasó a ser totalmente independiente, tal como los otros, salvo uno.

—*Todos estos colegios tienen imágenes muy distintivas en Inglaterra y Escocia. ¿Existe algo común entre ellos?*

—¡No, es pura casualidad!

—*Gordonstoun parece una experiencia educacional tremendamente diferente de Abingdon, el cual a su vez parece muy diferente de Eton, aun cuando probablemente son mucho más semejantes entre ellos que las escuelas en Japón o Chile.*

—Gordonstoun no era tan diferente de otros colegios como lo pinta la leyenda. Constituyó un ejemplo de cómo la prensa magnifica cualquier diferencia que pueda existir. De hecho, lamentablemente, se estaba haciendo cada vez más normal bajo la presión de obtener buenos resultados en los exámenes y de atraer personas que enviaran sus hijos a estudiar ahí.

—*¿Había que salir a trotar a las 6 a.m. y cosas por el estilo?*

—De hecho, las salidas a trotar no eran a las 6 a.m. sino a las 7 a.m. y eran suspendidas si estaba lloviendo, si hacía frío, si soplabla el viento ¡o en caso de cualquier otra de las características climáticas comunes a esa parte de Escocia! Pero usaban pantalones cortos, eso es cierto, y hacían algunas cosas admirables, tales como rescate de montaña, rescate de mar, ese tipo de cosas. Creo que estuve ahí demasiado tarde: la época entretenida para haber estado ahí habría sido bajo el gran Kurt Hahn, quien era un hombre extraordinario. Dos veces tuve el honor de desayunar con él, ya que volvía cada verano y tenía una casa en las cercanías, donde mantenía su corte. Esto lo hacía siempre de a uno, y él invitaba a cualquiera que le pareciera interesante —especialmente a los nuevos, jóvenes y brillantes profesores— a tomar desayuno con él; siempre servía muesli, porque pensaba que tenía grandes efectos terapéuticos, y conversaba gentilmente con el invitado durante el desayuno. Luego lo invitaba a pasar a su estudio y lo hacía sentarse frente a una enorme chimenea que no estaba encendida, donde lo sometía durante una hora a una charla sobre lo que debería pensar sobre educación, y luego lo despedía. Pero, sí, tengo la impresión de que era un gran hombre. Yo estuve ahí en los tiempos de su segundo sucesor, me parece, y ésa fue la época de plata más que la época dorada. Lamentablemente, me parece que en general he sido una de esas personas con poca fuerza de voluntad, que toman otros rumbos laborales porque alguien se lo ha sugerido.

—*Pero mirándolas en términos del espíritu de las instituciones mismas, ¿tienen de alguna manera estos colegios un espíritu común?*

—Pienso que todos estaban tratando de hacer básicamente las mismas cosas: tenían interés en lograr una buena educación académica. Gordonstoun, que probablemente era el más débil en ese respecto, era el más dedicado a elevar sus niveles académicos. Y todos estos colegios se han desarrollado en la idea de que la educación es algo más que la simple educación de la mente, que se trata de ayudar a las personas a educarse a sí mismas.

—*¿Diría usted que éste también es un elemento que tienen en común colegios tales como, por ejemplo, Winchester, St. Paul's, o Westminster?*

—Sí, yo diría que sí. Creo que el aporte de la educación inglesa a la práctica educativa —esto suena un tanto grandilocuente— es que los buenos colegios ingleses están interesados (usando una hermosa y antigua expresión victoriana) en el ‘hombre entero’ (*‘the whole man’*) más que simplemente en la mente.

Los internados son los mejores en esto, me parece, porque tienen más tiempo: si hay 24 horas en cada día, esas horas tienen que ser llenadas de una manera u otra, y los colegios las han llenado bastante bien en general, instando a las personas a distinguirse lo más que puedan intelectualmente; pero, al mismo tiempo, instándolos a llegar a ser personas más interesantes, a motivarse por otras cosas. Y, por supuesto, debido a una feliz casualidad, estas personas pasan mucho tiempo juntas, aprendiendo a convivir con otros, dedicándose a organizar actividades con otras personas, aprendiendo a cooperar, a cómo lograr que los demás accedan a hacer las cosas. Es una escuela de liderazgo, en el sentido moderno, más que en el antiguo.

Una diferencia significativa entre la educación de los *public schools* británicos y los establecimientos educacionales más característicos de Alemania, por ejemplo, es que en estos últimos los objetivos son exclusivamente intelectuales, y algunas de las otras cosas son adquiridas mediante clubes municipales o en otros pueblos de la localidad.

Creo que es preferible que esto tenga lugar en el colegio, ya que ahí existe la posibilidad de ejercer cierto grado de presión y de orientación, cuando las personas son más jóvenes. Y creo que todos hemos tenido la experiencia de que nos encanta hacer cosas una vez que se nos ha impulsado, de hecho, a hacerlas.

—*Pero, ¿cómo funciona esto de educar a la ‘persona entera’? Por ejemplo, ¿la idea es que la misma persona participe en deportes, en teatro,*

en música y en matemáticas... o que el colegio ofrezca todas estas opciones y las personas se especialicen?

—Nunca se van a tener suficientes genios universales como para que sean capaces de sobresalir en todas y cada una de esas actividades. Pero uno espera que el colegio logre reunir un cuerpo de profesores con suficientes talentos de modo que los alumnos puedan vincularse a personas que les interesen; y que, por su parte, el rector esté en condiciones de distribuir sus fuerzas de manera que pueda cubrir todas las diversas áreas educacionales que se propone cubrir. Pienso que para un joven profesor de hoy, el placer proviene de hacer el mismo tipo de tareas que recuerdo haber hecho; por ejemplo, pasar la tarde pretendiendo ser el mejor entrenador de rugby que jamás existió, y luego pasar el resto del día pretendiendo ser Peter Hall o John Barton produciendo una obra de Shakespeare. Evidentemente, yo no era tan bueno como ninguno de ellos, pero sentía una alegría especial en hacer lo que hacía.

—¿Está el concepto de la 'persona entera' estrechamente ligado al concepto de colegio internado particular? ¿Es posible tener uno sin lo otro, o es esto algo que no se ha intentado nunca? ¿Puede un colegio diurno proponerse eso mismo o resulta una utopía absurda?

—Esa pregunta me parece muy interesante. Creo que el concepto de educar a la 'persona entera' está ligado a la tradición de los internados privados, simplemente debido a que éstos tienen la valiosísima ventaja de contar con tanto tiempo. Se podría decir que algo negativo tiene un efecto positivo en este caso, porque, como quienes han manejado un internado bien saben, '*Satan does find mischief for idle hands to do*' (Satanás encuentra diabluras en qué ocupar el tiempo ocioso) y, probablemente, con el correr de los años, los colegios han considerado preferible dar una gran cantidad de cosas que hacer antes que dejar que las personas se las arreglen por su cuenta y riesgo. Volviendo a la época del famoso Dr. Arnold, antiguo rector del Colegio Rugby, ¿qué hacían los alumnos de su época en las tardes? No practicaban deportes —Arnold se habría horrorizado ante la idea de que perdieran su tiempo en esa forma—, pero sí salían al campo a observar las aves y a hacer maldades (a Arnold no parece haberle importado mucho eso), pero pienso que el concepto de educar a la 'persona entera' de hecho surgió en los internados. Creo que ésta es la idea: todos vamos a desarrollar nuestros *otros* intereses y nuestras *otras* personalidades. Y, con el tiempo libre con que se cuenta en un internado, los alumnos terminan haciendo muchas cosas que no se les habría ocurrido hacer por sí mismos, y se vuelven mejores y más felices al hacerlas.

Sin embargo, en Inglaterra el concepto de educar a la ‘persona entera’ fue adoptado en forma bastante rápida especialmente por los *grammar schools*. Esto es así tanto en colegios particulares (con financiamiento solamente privado) como el Manchester Grammar, o estatales, como High Wycombe o Reading School. Al leer sus anuarios o al asistir a sus reparticiones de premios, uno comprueba que están haciendo exactamente las mismas cosas que los *public schools*. Es posible que la gama de actividades a las que los alumnos se dedican sea algo menor en cuanto a cantidad; pero eso es simplemente porque hay horas en que los alumnos no están ahí, porque se trata de colegios diurnos. Sin embargo, la idea de exponer a los alumnos a una gama amplia de actividades académicas y deportivas, al teatro y la música, es decir, el concepto de educar al ‘hombre entero’ es el mismo. La tradición se ha traspasado.

Uno de los hechos más lamentables ocurridos en el campo de la educación, hace poco en Inglaterra, fue que uno de nuestros Ministros de Educación (Kenneth Baker) equivocadamente intentó calcular cuántas horas se suponía que las personas debían trabajar como profesores, a fin de usar esa estimación como una especie de base para calcular lo que sería un ‘sueldo justo’. El terrible efecto que tuvo esto en muchas escuelas fue que los buenos profesores descubrieron que estaban trabajando más horas de las que debían... Esto tuvo un efecto devastador, que se hace sentir hasta el día de hoy en las actividades deportivas de algunas escuelas estatales. Quienes antes asistían contentos a hacer un par de horas de cricket o football después de clases, ahora sienten que no tienen por qué hacerlo.

—¿Ha tenido eso algún efecto en los *public schools* (es decir, los colegios particulares, o de financiamiento privado o independiente)?

—En realidad, no. Creo que el tipo de personas que enseña en los *public schools* en general siente gran vocación por los ideales educacionales de esos colegios. Además, para ser completamente honestos al respecto, lo consideran una actividad entretenida, les gusta esa vida de profesor.

—Evidentemente, en un internado no existe el tipo de situación que ‘estoy de 9 a 5 y de ahí me voy a casa’, ya que la mayoría de los profesores reside ahí.

—Ése es un buen punto. Es interesante comparar los internados de niños con los internados de niñas, en los cuales hay más problemas a la hora de lograr que la gente realice actividades en las tardes y fines de semana. La razón es que muchas de las mejores personas que enseñan en los mejores colegios de niñas son casadas y deben regresar a casa a cuidar de sus maridos o a pasar algún tiempo con sus hijos. La gran ventaja de los

internados de hombres es que pueden explotar, en forma vergonzosa, a las personas que trabajan ahí, especialmente si pueden lograr que vivan ahí mismo o cerca del lugar.

—*Pienso que gracias a este ideal, intentar educar al 'hombre entero', se consigue que los alumnos tengan toda una gama de cosas en común, pero, al mismo tiempo, se les permite llegar a ser individuos.*

—Creo que es una de las ventajas de los colegios mejores y de los colegios más grandes: mientras más grande sean, mayor cantidad de talentos poco comunes se encontrará entre los profesores y entre los alumnos, simplemente por la ley de probabilidades. Además, mientras más grande sea el establecimiento, más posible será encontrar tres o cuatro personas que tal vez quieran hacer las mismas excentricidades que uno, y, finalmente, mientras más grande sea el colegio, menos probable será que la gente se ande fijando en si uno hace lo mismo que los demás. Siempre he tendido a pensar que lo bueno de los colegios relativamente grandes es que en ellos no hay un patrón de expectativas, en tanto que en uno muy pequeño existe el peligro de que si uno no juega en el primer equipo, va a ser una rareza o no va a ser aceptado. Estoy totalmente de acuerdo con lo que usted dice. Es algo con lo cual generalmente no están de acuerdo quienes se oponen a este tipo de colegios. Pero de un modo curioso, estimulan la individualidad y lo hacen de una forma que resulta hartamente maravillosa.

—*Y, por otra parte, los alumnos tienen mucho en común, desarrollan pertenencias fuertes. Tal vez sea una función del tiempo, de la necesidad que experimenta el alumno de repartirse entre lo académico, los deportes, la música, el teatro... y también de elegir y de comprometerse.*

—Es mejor ¿no es cierto? un colegio en el cual es tanto lo que está sucediendo y de tanta calidad que a los alumnos esas elecciones se les hacen difíciles.

—*Cuando usted dice que las grandes instituciones tienen una evidente ventaja sobre las más pequeñas, me pregunto si esto no está en cierta contradicción con lo que entendí en otro artículo que usted escribió alguna vez, sobre el hecho de que preferiría que una escuela tuviera excelencia y volver a las instituciones mucho más pequeñas.*

—En ese caso estaba pensando en las dificultades con que se han encontrado una gran cantidad de nuestros *comprehensive schools*⁶ más grandes, que tienen un alumnado demasiado dispar. Es interesante el hecho que el gobierno actual ha tomado esta idea y ha expresado que deberíamos tener más establecimientos especializados. Claro que es posible debatir esto

⁶ Escuela estatal no selectiva. (N. del E.)

desde ambos puntos de vista ¿verdad? Uno de los mejores establecimientos del mundo se encuentra en este lado del Atlántico: Roxbury Latin School, cerca de Boston, cuenta con 240 alumnos, de alto nivel académico, acepta personas sin considerar en absoluto su riqueza, les entrega un programa de estudios muy estricto, con un excelente programa en deportes y también en las artes, y es un colegio pequeñito.

Creo que la verdad es que existen escuelas buenas y escuelas menos buenas, y que tal vez el tamaño no sea lo que más importa. Así y todo no se puede negar la ventaja de la variedad de gustos y aficiones que tienen los colegios más grandes. Esto con tal de que su alumnado no sea demasiado disparate.

—*Con establecimientos más pequeños tal vez se podrían solucionar algunos de los problemas que enfrentan las escuelas fiscales, pero una de las cosas que tal vez no se logren es permitir que este otro aspecto de la mayor facilidad para el cultivo de las propias aficiones tenga lugar. Usted pensaba en colegios más pequeños y más especializados y, supuestamente, mayor especialización en este sentido querría decir no tener un grupo de alumnos tan heterogéneo, por ejemplo.*

—De hecho, yo pienso que el concepto del *comprehensive school* grande es un error y que los profesores tienen mayor importancia que los sistemas. De tal modo que si su personal docente estuviera compuesto únicamente por excelentes maestros, me atrevería a decir que ese tipo de colegio funcionaría perfectamente bien. Sin embargo, se necesita alguien con excelentes capacidades administrativas para manejar una institución tan grande y desigual. Los establecimientos educacionales no son como las sucursales bancarias o las grandes instituciones financieras; hay un enorme cantidad de colegios en todos los países y, por ende, se requiere de una enorme cantidad de rectores muy buenos. La docencia es un tipo de profesión muy autónoma. Usted se encuentra con sus 30 alumnos en la sala de clases —o con la cantidad que sea—, usted está a cargo, y para eso se necesita gente de alta calidad, de modo que pienso que es necesario facilitarles la vida lo más que se pueda mediante los sistemas que uno desarrolla. Creo que lo que yo intentaba decir, en cuanto a lo que usted se refería, es que pienso que si se tuvieran escuelas especializadas que tomaran gente inteligente, en la misma forma en que existen escuelas especializadas para personas minusválidas, sería una forma muy sensata de hacer las cosas. Porque entonces se pueden establecer metas determinadas para ese grupo específico, con una probabilidad razonable de lograrlas.

—*Ya veo. 'Especialización' quiere decir, entonces, para usted, agrupación por aptitudes o desempeño.*

—Así es.

—*Ésta puede ser una pregunta relacionada con el asunto de especialización. Yo supongo que en Eton, así como en los otros colegios en que usted enseñó, hay una gran oferta de asignaturas.*

—Mientras más grande el establecimiento, mayor la oferta.

—*Y la oferta ha ido aumentando con el transcurso de los años —es una tendencia en otras partes del mundo también—, de tal modo que los estudiantes, lo que quieren lo obtienen, por así decirlo. Por otra parte, hay una tradición en Inglaterra en cuanto a que ciertas asignaturas se cultivan mejor en un ambiente educacional —estoy pensando en los clásicos, en las matemáticas, en la música, en ciertas disciplinas que, por generaciones, la gente ha considerado que sirven para entrenar la mente y el espíritu y que las personas educadas deben practicarlas. ¿Qué piensa usted de esta paradoja: por una parte se tiene una mayor oferta, por la otra, se tienen disciplinas o áreas tradicionalmente consideradas como que deben ser enseñadas?*

—Yo creo que con la mayor oferta inevitablemente se presta menos atención a esto, a lo medular según la tradición. Se hace necesario hacer sacrificios, uno se ve forzado a tomar decisiones muy difíciles o a llegar a una transacción. Si miramos hacia atrás, incluso 150 años, el programa de estudios en Eton consistía más o menos en estudiar latín, latín y latín. No se preocupaban mucho de las actividades deportivas tampoco y no se variaba el menú de un día a otro, y no se preocupaban de la orientación. Hoy en día estamos tratando, en todos los países desarrollados, de hacer algo mucho más difícil y se nos hacen más y mayores exigencias. Cuando yo asistía al colegio no existía el computador, de modo que a ninguno se nos enseñó computación. En la actualidad, se consideraría un abandono de los deberes si no tuviéramos una sala de computación.

Usted tiene razón. Se ha tornado mucho más variado el menú de cursos y en ciertos casos educar se ha vuelto por ello más difícil. Existe el peligro, evidentemente, de que con este énfasis excesivo en la variedad se vayan agregando una serie de falsas asignaturas, es decir, que no valen la pena. Durante los años 1960 y 70, por ejemplo, hubo algunos colegios en Gran Bretaña que ofrecían la asignatura 'Estudios de la Paz', de motivación política pero sin valor académico alguno. Me parece que los rectores sensatos buscan un equilibrio.

—*Estaba mirando el 'National Curriculum'⁷ de Inglaterra. Tal vez podríamos tocar este tema, si a usted le parece. Hubo un rector que estaba*

⁷ Programa Nacional de Estudios. (N. del E.)

muy a favor de un programa nacional de estudios determinado de manera central —me refiero a John Rae. Dice haber planteado la idea ante la Conferencia de Rectores y haber sido ‘pifiado’ hasta que dejó de hablar. ¿Qué piensa usted sobre esto?

—Me parece que lo que ha ocurrido con el National Curriculum es perfectamente sensato. Voy a tomar el lado de John Rae en esto. A mi juicio, lo que el gobierno decidió hacer fue llevar a cabo dos cosas simultáneas que, de hecho, se implicaban mutuamente. Quería descentralizar al máximo posible la responsabilidad por los colegios, traspasándola a los colegios individualmente o, por lo menos, a pequeños grupos de colegios. En otras palabras, se pretendía disminuir la importancia del Ministerio de Educación y la importancia de las autoridades municipales, a fin de dejar que las escuelas manejaran sus propios asuntos. En eso yo estoy de acuerdo, me parece que es la mejor manera de lograr los mejores colegios.

Por otra parte, existe el peligro de que algunos de los colegios se deterioren mucho y que no haya nadie que pueda hacer mucho al respecto. Por ende, existía la necesidad de tener un programa nacional de estudios y, simultáneamente, una medición que evaluara ese programa nacional y estableciera los niveles mínimos que se debían alcanzar. Y si algún establecimiento no los alcanzaba, entonces debía hacer algo al respecto.

Pienso que el peligro que hay respecto de un programa nacional es que, de hecho, puede reducir los niveles en los mejores colegios. A mi juicio, un buen programa nacional de estudios sólo establece materias que cubren hasta cuatro quintos del tiempo disponible y deja un quinto a cada colegio para enriquecer libremente los estudios de sus alumnos habilidosos y, en general, de todos sus alumnos. Lo que un programa nacional de estudios debería hacer, al menos en cuanto es respaldado por una evaluación externa, es asegurar que los niveles mínimos se alcancen en todas partes.

—¿Cómo se hace cumplir actualmente el programa nacional? ¿Por medio de exámenes?

—La prueba última, me imagino, es que si los estudiantes no aprueban los exámenes finales —los *A Levels* al término de la enseñanza media, o los GCSE a los dieciséis años⁸—, quiere decir que ese colegio les falló, o bien que ellos fallaron. Mucha gente de hecho falla ambos grupos de exámenes, de modo que mucha gente de hecho aún fracasa.

⁸ Los exámenes *A-level* (nivel avanzado) normalmente se rinden al completar el décimo segundo año de escolaridad (4° medio en Chile), o sea a los 18 años. Las pruebas GCSE (Certificado General de Educación Secundaria) normalmente se rinden a los 16. Ambas constituyen mediciones de logro escolar. (N. del E.)

Lo que la Sra. Thatcher quería establecer era lo que ella llamaba “simples pruebas de lápiz y papel” que se aplicaran a los estudiantes a los 11 y 14 años de edad, para ver si iban por buen camino. Sin embargo, las autoridades educacionales lograron convertir esas pruebas en un asunto horriblemente complicado que llevó al profesorado a la huelga para no tener que hacerlas.

El actual gobierno laborista, y esto habla en su favor, ha decidido que mantendrá y mejorará esas pruebas, para lo cual empleará dos armas. En primer lugar, estas pruebas, dado que se van a aplicar durante varios años seguidos, permitirán comparaciones de año a año. Van a constituirse, entonces, en un arma muy poderosa para convencer a los colegios mismos que deben mejorar su desempeño. Esto si se comprueba que van empeorando o que los colegios de la competencia obtienen mejores resultados. En segundo lugar, está la autoridad fiscalizadora, que actualmente es mucho más estricta de lo que era antes. Porque las actuales autoridades educacionales publican los resultados por colegio y de todos los colegios; ello en lugar de dirigirlos únicamente a cada escuela. De modo que si un colegio no se está desempeñando suficientemente bien, este hecho pasa a ser de conocimiento público. La reputación de cada colegio se establece hoy, en parte, a través de los resultados de los exámenes finales de enseñanza media (los *A Levels*).

—*¿El contenido programático del examen, por ejemplo, el del A Level de Inglés, es determinado por el Ministerio de Educación?*

—No, no lo es. ¡Nada es tan sencillo en Inglaterra! Es determinado por la Junta Examinadora correspondiente. Me parece que ahora hay cinco juntas examinadoras; y cada una de ellas determina autónomamente, por ejemplo, los libros que entran para sus exámenes de Inglés.

—*¿Son entes independientes?*

—Sí, lo son.

—*El argumento corriente es, en el caso de ensayos por ejemplo, que se trata de algo muy subjetivo, porque dependerá de la persona que formó parte del comité de corrección. ¿Es justo ese argumento?*

—No, en realidad no lo es. En nuestro caso el sistema de corrección de ensayos funciona bastante bien. Somos un país con 55 millones de habitantes, de modo que es un tanto difícil suponer que la misma persona va a leer los ensayos de todos los estudiantes de 17 años que rindieron inglés en un año determinado. Inevitablemente, habrá diferentes personas que lo hagan. Las distintas Juntas Examinadoras llevan a cabo cierto grado de revisiones cada año para asegurarse que se están manteniendo las mismas normas. En general, las universidades estiman, a la hora de ponderar los resultados para seleccionar sus alumnos, que los que fueron examinados

por la Junta de Oxford y de Cambridge estuvieron sometidos a criterios ligeramente más exigentes que la llamada 'Associated Examining Board'. Pero no es realmente algo muy significativo.

—¿No existe la tentación de las pruebas de elección múltiple?

—No. Creo que hemos visto lo que ha sucedido en América del Norte y nos hemos mantenido alejados de eso, salvo en algunas asignaturas científicas. Creo que no me equivoqué al decir que en cualquier *A Level* la parte de elección múltiple no constituiría más del 15 o 20% del puntaje.

—¿Aún en las asignaturas científicas? ¿Incluyendo matemáticas?

—Sí.

—Eso es muy interesante. ¿Una prueba *A Level* sería corregida por dos personas?

—Sí. No, lo siento, déjeme ver. Es corregida por una persona, luego una muestra de ese lote es corregida por una segunda persona, y luego hay un proceso muy elaborado de arbitraje. Además existe un procedimiento muy bueno de apelación; si uno piensa que un curso completo ha sido mal evaluado, es posible apelar.

—¿No constituye esto una amenaza a la naturaleza individual de cada colegio? ¿No es sentido como amenaza?

—¿Quiere usted decir la fijación de la cédula de materias que serán examinadas por la junta?

—Sí. La cédula y también la idea misma de los exámenes externos, en cierto sentido.

—Bueno, tanto los GCSE como los *A Levels* han existido siempre —bajo dos nombres diferentes, claro está. Pienso que a los gremios de profesores, como un todo, no les gustan en absoluto estos exámenes. Piensan que los padres no comprenden lo que significan, y siempre quieren subrayar el hecho de que los estudiantes que provienen de estratos menos privilegiados tienen menos probabilidades de que les vaya bien. A mi juicio, es preferible partir del supuesto de que la gente es lo suficientemente inteligente como para darse cuenta por sí misma de algo tan obvio.

El currículum nacional no es querido por los colegios particulares de financiamiento independiente. Pero la mayoría de ellos ha hecho lo mismo que hicimos en Eton. Es decir, tomamos nota. Lo que quiere decir que se le ignora, y se enseña lo que Eton quiere enseñar. Los resultados del colegio en los exámenes son excelentes. En la práctica, por cierto, el currículum nacional es de un nivel muy inferior al currículum de Eton. Lo mismo vale para muchos colegios independientes, tengan o no internados.

—¿Estaría un colegio como Eton sujeto a los mismos procedimientos de evaluación que cualquier *comprehensive school local*?

—Eton no se preocupa de las pruebas correspondientes a los 14 años de edad. No son obligatorias. Los GCSE y *A Levels* sí se rinden y sí importan.

—*¿Algunos colegios tienen que someterse a los exámenes que se rinden a los 12 y a los 14 años, y otros no?*

—Los colegios estatales están obligados. Pero no los colegios independientes.

—*¿Los A Levels presionan a los alumnos, a una edad bastante temprana, para que escojan los ramos en que harán estudios en profundidad?*

—Sí, hay bastante debate al respecto. Dicho debate ha tenido lugar durante todo el transcurso de mi carrera docente. No parece avanzar mucho. Pero en este momento el nuevo gobierno ha dicho que quiere volver a revisar los *A Levels* con el propósito de ampliarlos. Esta vez debería suceder algo. De hecho, se han ido ampliando: el nivel del *A Level* ha ido declinando, a pesar de que el gobierno negará esto acaloradamente.

—*¿Las exigencias o los resultados?*

—Ambos. Por ejemplo, en química, se pasa actualmente cerca de dos tercios de lo que se pasaba hace 10 o 12 años, en cuanto a contenido. Con respecto a los resultados, cualquier docente que practique la profesión le podrá decir que desde hace 5 o 6 años ha estado teniendo lugar una inflación de notas. De este modo, lo que ahora suele ocurrir en los mejores colegios es que los estudiantes toman cuatro asignaturas a nivel de *A Levels* en lugar de tres. En cierta forma el sistema más amplio está ingresando por la puerta de atrás, como quien dice. Lo que todos tememos es que si de hecho se lleva a cabo una revisión del sistema completo y se adoptan *A Levels* más amplios, es decir, que se examine a los alumnos en más asignaturas, probablemente el nivel de exigencia promedio caerá.

—*¿Qué explicación hay para esta declinación? Separemos las asignaturas, ¿tiene usted una visión de lo que ha fallado en las ciencias, por ejemplo?*

—Ésa fue una política intencional, en cuanto se pensó, en un momento dado, que había mucho que sobraba en los programas de estudio de las asignaturas y decidieron reformarlos. Es un problema específico. Hubo una rebaja intencional de los niveles. Por otro lado, en el área de ciencias, entre las diferentes Juntas Examinadoras ha habido menos consenso. En verdad, la situación ha sido a veces caótica. La diversas Juntas han estado solicitando cosas distintas. Entonces las universidades comenzaron a reclamar. Se consideró, entonces, preferible definir un programa básico común.

Nadie ha logrado tener el poder suficiente como para hacer que se implemente la idea de un programa básico de ciencias que todos deben seguir.

Lo que pasa, en el fondo, es que en Gran Bretaña hay escasez de profesores competentes en el área de las ciencias. Ése es el 'subtexto'. Circuló en algún momento la idea—aun cuando nadie lo afirmó abiertamente— de que las asignaturas de ciencias podían ser enseñadas por personas que no tuvieran un grado universitario en esa ciencia, lo que es absurdo.

—*Volviendo a lo último que usted expresó, ¿de dónde obtienen los public schools sus profesores?*

—De todas partes. Antes provenían principalmente de Oxford y Cambridge. Pero de estas universidades ya no sale tanta gente a la profesión docente. Solía ser el 10% en mis tiempos.

—*¿El 10% de los graduados de Oxford y Cambridge se iba a enseñar como profesor de enseñanza media?*

—Sí, 40 años atrás así era la cosa. Ahora es algo como el 2%.

—*¿A qué se debe eso? ¿Se trata de status, sueldo, mejores opciones alternativas...?*

—Las tres razones. Además, una gran cantidad de mujeres que solía dedicarse a la docencia, ahora eligen otras opciones. Ésa ha sido una inmensa pérdida para la educación. Es algo que tiene ramificaciones infinitas.

Creo que el sueldo influye, ya que en el área de los negocios se pagan sueldos muy altos a las personas que hayan obtenido algún grado en Oxford o en Cambridge.

El status del docente ha declinado durante los últimos 30 años. Parece ser un fenómeno universal. Pero hay una o dos excepciones interesantes que tal vez valga la pena considerar. Japón parece ser una excepción; ahí la docencia es aún una profesión muy respetada. Es muy difícil averiguar de los japoneses cuánto ganan, ya que no es el tipo de pregunta que uno les puede hacer y, ciertamente, no es algo que vayan a responder. Pero todo indica que son bastante mejor pagados que en otras partes.

No están tan bien pagados como si trabajaran en la banca comercial, pero ellos se sienten bien pagados. Mi sensación sobre los sueldos —si me permiten divagar un momento— es que no es necesario pagarle a un buen profesor lo mismo que a un buen gerente de un banco comercial. Es necesario pagarle lo suficiente como para que sienta que las otras recompensas de su vida, que para él pueden ser más excitantes e interesantes —que tiene vacaciones largas, que vive y trabaja en un lugar y en un ambiente agradables, que elige donde quiere trabajar, que su trabajo es

particularmente atrayente y noble, que se está dedicando a lo que le gusta, y que ocasionalmente puede llegar a acostar a sus hijos en la noche—, agregadas a su sueldo le dejen contento. En lo que nos hemos equivocado en Gran Bretaña, y más aún en Estados Unidos, es en haber permitido que los sueldos hayan caído bajo ese nivel mínimo.

Otro país, donde hay más profesores que cargos, aparte de Japón, aparentemente es Alemania. Ahí la gente hace colas para obtener cargos docentes.

—*¿Ha logrado usted descubrir qué puede hacer un país para estimular ese interés por la docencia?*

—Bueno, según lo que algunos alemanes me han dicho —de hecho, de ellos proviene mi teoría—, la gente toma en cuenta su calidad de vida y su sueldo. No sólo el sueldo.

—*Y si la calidad de vida cambia, ¿el efecto es notorio?*

—No sé si alguien ha modificado este factor de un modo deliberado y representativo. Todo lo que sé es que, si nos fijamos, los alemanes lo siguen haciendo y nosotros, en cambio, estamos dejando de hacerlo. Y las consecuencias saltan a la vista.

Por otra parte, creo que hay algunas otras fuentes de profesores que deberíamos tener en cuenta. Parece que estamos en una era en la cual el concepto del trabajo de por vida ha dejado de existir en amplios sectores de la economía. La docencia siempre parece un trabajo de por vida, hasta que uno piensa en la cantidad de mujeres que han enseñado durante unos pocos años, se han retirado para tener hijos y después han vuelto a la docencia; ellas no han tenido un trabajo durante toda la vida y, no obstante, han sido muy buenas profesoras. Me pregunto si esto no podrá extenderse a los hombres y mujeres que han trabajado en los negocios y en otras áreas, y que a los 40 años han acumulado algún capital, han hecho lo que querían hacer, y quisieran cambiar de vida. Creo que ésa es una fuente que deberíamos considerar.

Adicionalmente, me parece que la docencia de jornada parcial también debe explorarse. Por ejemplo, puede ser una forma de mantener en el trabajo a profesoras de calidad durante los años en que están criando a sus hijos.

—*¿Existen restricciones en cuanto a necesidad de tener un título en educación para poder enseñar en un public school?*

—Depende completamente del rector y del directorio. Uno o dos dirán que es necesario tener un certificado docente, además de un grado académico, digamos, en matemáticas o historia. Pero la mayoría dirá que con un grado académico basta.

—¿No hay regulación gubernamental al respecto?

—No. Sí la hay en el caso de los colegios estatales: es necesario tener un título en educación para enseñar allí.

—*Nosotros tenemos un problema, porque en Chile no se hace al respecto distinción entre educación estatal y particular.*

—En Escocia es así. No en Inglaterra. Es una gran desventaja para los colegios escoceses. Creo que los mejores nombramientos que hice como rector fueron los de profesores universitarios que llevé a la enseñanza escolar. Lo mencioné anteriormente. Venían de enseñar en grandes universidades como Oxford o Cambridge y ninguno de ellos tenía un diploma en educación. Si yo les hubiera dicho que debían tomarse un año para obtenerlo, no habrían tomado el cargo, se habrían ido a hacer otra cosa.

Yo soy muy poco popular en el Departamento de Educación de Oxford, con el cual no tengo relación alguna, incidentalmente. Esto porque he dicho que las escuelas de pedagogía no sirven para nada. Ha sido mi experiencia.

—¿Hay en Oxford un Departamento de Educación?

—Sí, hay uno. De hecho, es bastante bueno y en verdad dan bastante buena capacitación. Sin embargo, en general, mi experiencia ha sido que si contrataba personas capaces en su materia, sin certificado docente alguno, y los ponía directamente en la sala de clases para que ‘nadaran o se hundieran’, la mayoría de ellos nadaba. Se aprende muy rápidamente en la práctica. Si alguien conoce bien su disciplina —matemáticas, biología, rugby, música— el resto se adquiere en el oficio.

—¿Cómo se escogen los profesores en un colegio como Eton u otro de calidad académica semejante? ¿Cómo evalúa el rector la capacidad de un eventual profesor? ¿En qué se fija? ¿Qué tipo de cualidades se busca?

—Presentimiento. Bueno, se tiene cierta idea de sus credenciales académicas. Si la persona ha enseñado antes, existe una referencia de alguien en el mundo escolar a quien tal vez uno conozca, de modo que se le puede llamar y pedir que nos diga la verdad respecto del candidato. Además, evidentemente, uno consulta con los colegas. Cuando yo me encontraba en el proceso de contratar a alguien, siempre me aseguraba que el Jefe del Departamento llevara a la persona a almorzar, con otros dos o tres profesores, por ejemplo, y que después viniera y me informara. Pero al fin de cuentas, a mi modo de ver, no debería ser la decisión de un comité: alguien debe cargar con la responsabilidad de la designación.

—*En Eton ¿la decisión final, respecto de cada profesor que se contrata, es del rector? ¿Y es realmente una decisión o, más bien, es una decisión simbólica, como en la mayoría de las universidades?*

—Es una decisión real, efectiva, personal.

—*¿Y qué sucede después? ¿Cómo verifica el rector que la persona está haciendo algo realmente útil en la sala de clase? ¿Qué sucede si no está enseñando bien?*

—Suceden dos o tres cosas. Primero, empiezan a correr comentarios curiosamente sarcásticos sobre la persona entre los colegas. Luego, finalmente, alguien se acercará a decir: “Dos de mis alumnos se quejan de que el Sr. X no ha corregido trabajo alguno en las últimas cinco semanas...” Después, tarde o temprano, uno recibe una carta de un apoderado: “Mi hijo me dice que...”

—*¿Se hace algún tipo de observación de las clases del profesor? ¿Visitan la clase algunos otros profesores?*

—Yo no lo hice jamás. Yo era anticuado en ese respecto. Estaba absolutamente convencido de que uno cambiaba la química de la clase si entraba y se sentaba atrás.

—*¿Y los alumnos? ¿Se hacen evaluaciones por parte del alumnado?*

—No. Jamás se pide a los estudiantes que evalúen a los profesores: somos a la antigua. Contábamos, además, que por tener un grupo de apoderados tan capaces y con tanto sentido del humor, recibiríamos cartas muy divertidas de ellos. Claro que no estimulábamos este tipo de asesinato de personalidades. Ocasionalmente se recibía una carta de un alumno reclamando sobre alguna persona, lo que siempre tomé muy en serio, ya que si tenía la motivación para escribir, lo que no era parte de la tradición del lugar, entonces generalmente quería decir que algo andaba mal. Lo primero que hacía era decirle que viniera a verme y que hablara sobre el asunto, cara a cara, confidencialmente.

—*¿Cuántos cursos toma un alumno en Eton? ¿Tienen ustedes un sistema de semestres?*

—Hay tres trimestres. En realidad, uno está regido por los requerimientos del sistema inglés para los exámenes GCSE, que se rinden a los 16 años de edad, y los *A Level*, que se rinden a los 18 años. El GCSE incluía 10 asignaturas, aproximadamente, que la mayoría de los alumnos tomaba, rindiendo 2 o 3 de ellas tempranamente, de modo que tenían siete u ocho cursos durante el año anterior al GCSE. Para el *A Level* hacían tres cursos principales de dos años de duración, y en nuestro caso teníamos 5 cursos electivos menores de un trimestre cada uno, o cualquier combinación de ellos que se pudiese hacer en 2 o 3 trimestres.

—*Pero en un momento determinado un alumno no tiene más de 7 disciplinas.*

—No, eso tampoco es cierto. En su segundo año en el colegio un alumno tiene hasta ocho asignaturas. A los 16 años está haciendo 3 asignaturas principales, cada una con 8 períodos de clase a la semana, y tiene además una asignatura menor cada trimestre. Ése es, en general, el sistema inglés, al menos, en los colegios independientes.

—¿Esto en una semana escolar de aproximadamente 40 períodos?

—Mucho menos. En total lo hacíamos en 34.

—De modo que con 3 asignaturas de 8 horas tendrían 24 períodos, ¿y los 10 adicionales serían...?

—Cuatro corresponderían al curso que mencioné; 1 sería religión o educación personal, y el resto sería de estudio individual.

—No es mucho a fin de cuentas. Sólo 2 o 3, de hecho.

—Correcto. Sin embargo, queríamos dejar suficiente tiempo en la semana para el estudio individual y para las otras cosas de que estábamos hablando.

—¿Cuántas de estas asignaturas son exigidas por el colegio? ¿Qué disciplinas o asignaturas son obligatorias?

—Esta información es de hace 3 años. Puede haber habido algunas modificaciones menores. Por supuesto, es necesario tomar inglés y matemáticas. Un alumno de 16 años de edad que completa su tercer año en Eton, por ejemplo, tiene que haber estudiado inglés, matemáticas, ciencias naturales y un idioma extranjero durante los 3 años completos. Debe haber cursado música durante 1 año y alguna de las artes durante 1 año al menos. Todo lo demás, durante al menos un año.

—¿E historia?

—¡Desde luego! Lo olvidaba... Y hay que haber tomado latín durante 2 años por lo menos, y geografía.

—¿Y religión?

—Sí, durante los 3 primeros años. Los 3 primeros años eran bastante fijos, salvo que en 3 de las 8 asignaturas se daba la elección entre A y B, entre griego y geografía, digamos. Luego, en el 6º año, el último, viene la libertad total, se elige lo que uno quiere, pero con la orientación del Housemaster.

—¿Cuál es la razón alumno-profesor?

—Varía mucho, dependiendo si se trata de un colegio diurno o de un internado. Por supuesto, en los internados se necesitan más profesores. En Eton hay alrededor de 9,8 alumnos por profesor, si mal no recuerdo.

—¿Y en los public school en general?

—Habría alrededor de 10 u 11 para el caso de los internados, con uno o dos de ellos, como Winchester, en que la razón bajaría a 8,5. En un colegio como Manchester Grammar debe haber unos 14 o 15 alumnos por profesor. Como colegios diurnos, a pesar de trabajar bastante después del horario de clases, no tienen tantas horas a la semana como los internados. Los internados son lugares bastante caros, me temo.

—*Eton tiene una serie de connotaciones sociales...*

—Lo voy a desafiar. ¿Cuáles son?

—*Bueno, se supone que es un lugar al que van jóvenes muy ricos.*

—Cuando yo era rector había, en efecto, algunos estudiantes de familias muy, muy ricas e, incluso, hubo hijos de millonarios que ganaron becas académicas, cosa que podría ser materia de debate, si uno quisiera; pero en todo caso un quinto del colegio tenía tarifas reducidas, por algún motivo u otro.

—*¿Cuál diría usted que es el sello educativo del colegio? ¿Tiene una perspectiva específica? ¿Tiene Eton algo especial desde el punto de vista educacional, en términos de contenido?*

—Así lo espero, pero me parece que, curiosamente, una de las características del colegio es que produce individuos más que un tipo de persona. No siempre se puede decir dónde estudió alguien que egresó de Eton. Lo que uno ahí espera, lo que todos los profesores esperan y nunca logran conseguir, es que sean bien educados, que hayan captado las cosas fundamentales. Uno espera que hayan adquirido algún tipo de conocimiento que vaya más allá de lo simplemente útil; que alguien los haya inspirado a admirar una pintura o un cuadro, por ejemplo; que hayan descubierto que la ciencia en realidad ha encontrado algunas respuestas extraordinariamente elegantes, entre otras muchas interesantes, pero que eso no siempre pasa. Uno espera que se lleven consigo algunas motivaciones que los conviertan en personas más interesantes, y que les proporcionen entretenimiento e interés durante toda su vida. Uno espera que hayan aprendido algo acerca de cómo llevarse con otras personas, y ello no es poco para comenzar. Pero todo esto se podría decir de cualquier colegio bueno.

—*¿Hay estudiantes que provengan de otras partes del mundo?*

—Sí, pero menos de los que se podría pensar debido a que el proceso de admisión es extremadamente competitivo. Los alumnos se inscriben con mucha antelación. Se cierran las inscripciones 2 años antes del momento en que los alumnos van a entrar y, además, en ese momento viene un examen con el cual se elimina a alrededor de las tres cuartas partes de los que se han inscrito. Éstos deben buscar otros colegios. Los extranjeros generalmente se presentan demasiado tarde... deben ser menos del 10%.

—¿Diría usted que este tipo de colegios de excelencia paga a los profesores sueldos más altos que lo corriente?

—Sí, un tanto más. No muchísimo más, pero los mejores sí pagan un tanto más.

—Según el Times Educational Supplement, un 7% de los estudiantes británicos asisten a un public school y representan después más del 40% de los alumnos de Oxford y de Cambridge.

—Sí, eso es cierto. Pienso que esas cifras son verdaderas. Lo que no dice, sin embargo, es que Oxford y Cambridge están realmente interesados en personas que hayan obtenido el puntaje máximo (Grado 'A') en tres asignaturas de A Level o, por lo muy menos, dos con puntaje máximo y una con el segundo mejor (Grado 'B'). Lo que ocurre es que ese 7% de alumnos de colegios independientes representan el 25% de todos los alumnos que rinden los exámenes A Level —o por lo menos era así hace uno o dos años— y representan el 50% de quienes obtienen tres Grados 'A', o dos 'A' y una 'B'. En otras palabras, es en base al mérito, si es que los resultados de los exámenes reflejan mérito académico. Es muy difícil para las universidades seleccionar sus estudiantes de otra manera.

—¿Qué porcentaje de los alumnos incluidos en ese 7%, y que terminan sus estudios, han podido entrar a colegios independientes como becados?

—Me temo que es un porcentaje bastante pequeño. Como dije, en Eton había un quinto del alumnado que había ingresado de alguna manera u otra, con tarifa reducida o libre —ciertamente, más con reducida que libre. Hay uno o dos colegios, tales como el colegio Christ's Hospital, que becan a todos sus alumnos; y si pensamos en los colegios diurnos subvencionados o semisubvencionados —si es que logran sobrevivir, ya que parecen estar condenados por el gobierno actual—, alrededor del 10% entra becado. Es extremadamente caro financiar matrículas en los colegios mediante donaciones. Los colegios hacen lo que pueden. Creo que todos los que trabajan en estos colegios querrían que hubiera más alumnos becados.

—Uno de los aspectos más evidentes de estos colegios es la importancia que juega el deporte. ¿Es esto una leyenda o es la verdad y, de ser así, por qué?

—A mi modo de ver, es verdad. Conversaba antes de venirme con el rector del Manchester Grammar School, y me comentaba que su imagen, ante sus propios hijos, había mejorado considerablemente. Esto porque el colegio había comenzado una campaña de recolección de fondos y las últimas dos personas a quienes habían contactado por teléfono habían sido Mike Atherton y John Crawley —dos miembros de la selección inglesa de cricket y ¡ex alumnos de ese colegio! Es perfectamente acertado decir que

las actividades deportivas han tenido una gran importancia en estos colegios. Pienso que esto sucede en cualquier internado, ¿no es cierto? Existe un cierto grado de compañerismo y hay que divertirse de la mejor forma posible. En general, si a los jóvenes se les da la oportunidad, sienten gran interés por las actividades físicas y por el deporte. La mayoría de los jóvenes son por naturaleza muy competitivos, siguen con un entusiasmo loco las alternativas futbolísticas en la televisión, en la prensa y también en vivo, así como las de cualquier otro deporte que les llame la atención. Lo bueno es que la oportunidad está ahí: estos colegios son dueños de sus campos deportivos, contratan profesores que están dispuestos a colaborar en el área deportiva, y los alumnos tienen tiempo.

—*Usted tiene un opinión muy favorable de los colegios con internado. ¿Por qué cree usted que los colegios diurnos se están haciendo cada vez más comunes en Gran Bretaña, o los combinan alumnos internos y diurnos?*

—Hay dos razones. La primera es que el internado, como mencionara anteriormente, es sumamente caro. Si uno tiene dos o tres hijos, es muy difícil pagar el costo a partir de la renta imponible, lo que a mi modo de ver es trágico, muy triste. En segundo lugar, se está dando una tendencia algo curiosa para lo que ha sido Inglaterra: mantener los hijos en la casa en la medida de lo posible. Coincide esta tendencia con una época en que los matrimonios son menos estables, y en la que, además, ambos padres trabajan. En realidad, yo pienso que es un sentimiento de culpa, que se sienten culpables de no haber podido seguir viviendo juntos, de no ver a sus hijos. Creo que los padres sienten que deben mantener a sus hijos en casa a fin de darse ellos mismos una oportunidad de verlos, lo que me parece un poco triste.

—*¿En qué medida se verá amenazado el espíritu del public school si llegaran a prevalecer los colegios diurnos?*

—No mucho. Los *grammar schools* se basaron en el *ethos* del *public school* que se desarrolló en la época victoriana, cuando los *grammar schools* comenzaban a destacarse.

—*Si miramos fuera de Gran Bretaña, ¿diría usted que este ethos ha dado frutos en otros países?*

—Creo que ha sido enormemente fructífero en países como Australia y Nueva Zelanda, y en menor medida en Sudáfrica, pese a que allí hay un par de excelentes colegios. Curiosamente, en los Estados Unidos ha sido diferente; pero ha tenido una cierta influencia ahí también. Por otra parte, este *ethos* ¿ha tenido cierta influencia en Chile! Aquí está The Grange School, ¿no es cierto? Australia constituye un caso muy interesante, porque

allí los colegios son muy semejantes a lo que eran los *public schools* de la época de entre guerras. En Nueva Zelanda y Sudáfrica también ocurre lo mismo. Tienen muchísimo más interés en los deportes, es casi como una religión, y quizás los asuntos académicos les importen menos que en Gran Bretaña. Tal vez sus universidades son un tanto menos competitivas que las inglesas, pero el hecho es que toman los deportes muy, muy en serio. Probablemente sean un poco menos fuertes en el campo artístico, que ha adquirido, en cambio, gran relevancia en los colegios británicos.

—¿Cuán importantes son las actividades artísticas, por ejemplo, en un buen colegio independiente? ¿Cuántas presentaciones de teatro o música habría en un año determinado?

—Depende, por cierto, de si el colegio destaca en esas actividades o no. Pero la mayoría de los colegios se enorgullecen de su música y su teatro, y las presentaciones tienen lugar casi en forma continua. Han quedado muy atrás aquellos tiempos en que la orquesta del colegio daba un solo recital al año. Tiende a haber, cada día más, pequeños grupos que dan un concierto durante el almuerzo, o en una tarde determinada. Ciertamente, todos los colegios que yo conocí solían presentar una o dos obras teatrales al año. Y ahora se hace más y más común que grupos más pequeños —grupos de cada *House*, por ejemplo— hagan las presentaciones en una escala menor, pero con mucha mayor frecuencia. En realidad se trata de un problema de oferta y demanda: si muchas personas —alumnos o profesores— desean hacer algo, estos colegios son muy buenos en responder a esa demanda y se aseguran de satisfacerla.

—Usted ha hecho un par de alusiones respecto del sistema educacional norteamericano...

—Lo que decía es que hay diferencias. En un internado británico, el más alto honor que se puede conferir a un profesor es hacerlo *Housemaster*, y hay mucha gente que considera que ése es el cargo más alto de la carrera —no desean necesariamente llegar a ser rectores. En los internados norteamericanos, por el contrario, ser *Housemaster* es una labor que se realiza cuando recién se está empezando en la docencia y, si uno tiene suerte, logrará ascender y dejar el cargo en 10 o 15 años. La médula de un buen internado en Inglaterra es que cuente con un *Housemaster* responsable, a quien uno entrega su hijo con confianza, que se interesa en el desarrollo completo del niño.

—¿Qué le parece la división de los colegios en unidades, en *Houses*? ¿Es algo importante desde el punto de vista educacional?

—Me parece crucial. La competencia entre las *Houses* es un subproducto. Pero lo crucial es que son unidades que pueden ser atendidas por

una persona, de tal modo que esa persona conoce efectivamente a los miembros de su grupo; y en segundo lugar, son unidades de un tamaño tal que los jóvenes se sienten cómodos al pertenecer a ellas. Eso es tremendamente importante. Es muy fácil olvidar, como adultos, cuán inseguro se es en ciertas etapas de la vida. Creo que la *House* es un invento maravilloso, realmente, en cuanto que así el joven pasa a pertenecer a un grupo de gente con la que hará muchísimas cosas. Ahí se forjan amistades, por ejemplo. Normalmente hay una diversidad de edades entre los miembros de una *House*, de tal modo que se da una cierta progresión. Hay gente que lo cuida a uno. Me parece que, en general, las *Houses* funcionan bastante bien en los colegios independientes.

Me pareció muy interesante algo que observé en Japón hace algunos años. Visitaba un colegio estatal en el que los cursos estaban compuestos de 50 alumnos. Esos niños permanecían juntos todo el día. Los profesores venían a sus salas a hacerles clases, en vez de ir los alumnos a la sala del profesor. Me dio la impresión de que, a pesar de ser todos de la misma edad, era un esquema muy semejante a una *House* en Eton. Era evidente que se llevaban muy bien entre ellos y que se conocían bien. Debe ser terrible formar parte de un curso malo, pero cuando es bueno, funciona muy bien.

El secreto de todo colegio es que el alumno pertenezca a un grupo pequeño, pero, a la vez, que obtenga los beneficios de formar parte de un todo mayor. ¿No fue Burke quien dijo algo parecido, que todos debemos pertenecer primero a un pequeño pelotón y no al gran batallón? A mi modo de ver, en un colegio, es necesario dar lugar a ambas pertenencias.

—¿Es corriente en los public schools agrupar a los alumnos por habilidades o desempeño? En otras palabras, en el primer año de matemáticas ¿se clasifica a los niños por niveles de aptitud?

—Sí, por supuesto. Eton está totalmente comprometido con ese sistema de selección. Yo también, desde luego.

—¿En todas las asignaturas?

—Sí, finalmente se logró establecer una diferenciación según el rendimiento en todas las materias. Quizás usted no esté de acuerdo conmigo, pero creo que tiene más sentido pensar que estudiantes y profesores se van a llevar mejor, si se les está enseñando junto a personas que tienen aproximadamente los mismos intereses y habilidades y que pueden ir más o menos al mismo ritmo.

En Inglaterra, incluso quienes afirmaban con mayor énfasis que deberían ser grupos de habilidades mixtas, porque así los mejores elevarían el nivel de los menos buenos, etc., se han retractado por completo, hasta el

punto de que en las asignaturas de matemática e idiomas modernos los alumnos son diferenciados casi inmediatamente. Esto hoy es una práctica general en Gran Bretaña, y el actual gobierno laborista ha manifestado que debería practicarse más rigurosamente y también en todas las asignaturas.

—*¿Eso le proporciona a Eton una tremenda flexibilidad?*

—Bueno, hay, en general, 13 grupos paralelos por asignatura, diferenciados según niveles de intensidad y profundidad.

—*En el colegio Downside, en mi época, al menos, debido a esta diferenciación por desempeño, uno podría estar en un mismo curso con personas de distintas edades.*

—Eso sería totalmente imposible en Eton. No lo hacemos porque, además de tener que dedicar tres años a preparar los exámenes GCSE, decidimos por motivos sociales, quiero decir, por razones de orientación y sociabilidad, que era preferible mantener juntos, en general, a los grupos de una misma edad aproximada. Lo que se trata de hacer, en particular, es ofrecer cursos de reforzamiento o nivelación cuando corresponde.

—*En Chile hay un sistema, que me parece muy valioso, según el cual los alumnos que rinden mal en ciertas asignaturas terminan repitiendo el año. Ése es un concepto que no existe en el sistema inglés.*

—No, pienso que tal vez somos demasiado relajados en esto. Los suizos tienen un sistema de repitencia como ustedes y, a juicio de ellos, ese es uno de los secretos del éxito de sus colegios. ¿Se aplica también en los colegios privados chilenos?

—*Tenemos que hacerlo, ya que hay un sistema centralizado de evaluación y de quién puede pasar al año siguiente.*

—¿Se topan después alumnos de mayor edad que perturban a sus compañeros de curso de menor edad?

—*Bueno, a veces pensamos que si repetir el año no va a servir de nada y que de todos modos no va a ser capaz de arreglárselas, entonces mejor sería tratar de convencer a los apoderados que retiren al niño del colegio. Pero cualquiera que termina repitiendo, normalmente tiene promedios generales muy bajos. Ahora bien, si se tiene una asignatura en la cual se falla, pero se tiene un promedio por sobre un puntaje determinado, se pasa de curso de todas maneras. De modo que existe cierto factor de compensación.*

—Creo que los suizos lo hacen igual o muy parecido a ustedes.

—*Para alguien que no ha estado nunca en un internado inglés, pero que ha leído sobre ellos, la imagen de un internado no es muy atractiva.*

—¿Ha estado leyendo el libro *Tom Brown's Schooldays*, no?

—Bueno... *Ese libro no lo he leído, pero pienso en tantos autores: Joyce, C. S. Lewis, Golding, etc.*

—¡Seamus Heany lo pasó muy bien, en cambio!

—¿No cree usted que esta tendencia hacia los colegios diurnos tiene algo que ver con esto, o es éste un tema literario como cualquier otro tema de la literatura?

—Pienso que los internados están menos de moda porque los colegios han cambiado; y la gente también ha cambiado. Debemos recordar que las personas que se convirtieron en novelistas tienen que sacarse algo de su sistema... es decir, los novelistas que escriben sobre colegios, ¡evidentemente tienen que sacarse los colegios de su sistema! No, pienso que esa literatura, de haber tenido un efecto, habría sido en 1930, 1940 o 1950, más que ahora. Creo que se debe más bien a lo económico; y a esta nueva costumbre de las madres —nueva en Gran Bretaña, desde luego— de querer tener y educar a sus hijos en casa. Tal vez no sea tan curioso, después de todo.

—*Pasando a otro tema, a los colegios japoneses, ¿cuál es el secreto de los colegios japoneses?*

—No conozco Japón lo suficiente como para responderle, pero lo que puedo decirle es que visité un colegio estatal japonés que afirmaba haber sido fundado conforme a los principios de Eton, de modo que decidí ir y descubrir cuáles eran los principios de Eton. Bueno, ¡no los descubrí! Era el septuagésimo quinto aniversario del colegio y me pidieron que fuera a hacer un discurso. Fue interesante ver su forma de tratar el aniversario: si usted tuviese que festejar un gran aniversario, ¿qué haría? En fin, les dieron libre 40 minutos durante los cuales el colegio completo se reunió en el hall a escuchar el discurso del rector de Eton en ¡un idioma extranjero! Al día siguiente regresaron a clases como de costumbre.

Había algunas cosas muy interesantes en ese colegio japonés. El colegio tenía cuatro semanas de vacaciones de verano y, dependiendo del nivel en que se estuviera, se asistía al colegio, voluntariamente, durante una, dos o tres de esas cuatro semanas. Al personal se le permitían 2 semanas de vacaciones al año y una de ellas debía dedicarse a visitar los hogares de los alumnos de su clase, que eran 50.

Visité una clase de 50 alumnos y estaban en una sala corriente en la cual había una pizarra, y el profesor les estaba enseñando física. El profesor dibujaba en la pizarra los experimentos que bien podían haber sido hechos de otra forma, en un laboratorio, por ejemplo. Con todo, llevó a cabo un pequeño experimento en la clase: colapsó un tarro de Coca Cola con una bomba de vacío. El rector, que estaba junto a mí, me dijo que tanto la Coca Cola como la bomba le pertenecían a él, y las había traído especialmente de

su hogar ya que yo asistiría ese día; normalmente no lo habría hecho. Al salir de la sala me dijo, en cierto tono de disculpa: “Tenemos un laboratorio de ciencias muy bien equipado en este colegio (era un colegio de 1.200 alumnos y tenían un laboratorio de ciencias para todos); pero lo usamos con muy poca frecuencia debido a que ¡es tanto lo que hay que aprender en ciencias y tan poco tiempo para aprenderlo!” Esto era una indicación, en cierto sentido, de una actitud bastante diferente hacia la educación, de aprender lo más que se pudiera en la forma más rápida posible. Una mitad de mi ser pensaba en ese momento que eso era terrible, y la otra mitad decía que esos alumnos se veían muy contentos; tenían una buena relación con el profesor, lo que no habría esperado en Japón.

Al día siguiente salió un artículo publicado en el *Japan Times*, periódico de habla inglesa, el cual decía que el 50% mejor de los alumnos japoneses en matemáticas alcanzaban, en la actualidad, el nivel que logra sólo el 5% mejor de los alumnos estadounidenses. De modo que, hay que reconocerlo, algo parecen estar haciendo bien. Al finalizar ese día me sentía bastante pro Japón.

Al día siguiente fui a almorzar a la Universidad de Tokio con dos de sus Vicepresidentes. Me contaron que estaban preocupados por la educación japonesa debido a que los jóvenes al entrar en la universidad, no tenían la capacidad de pensar por sí mismos, no tenían interés alguno en seguir alguna actividad intelectual y simplemente cumplían con el fin de encontrar empleo con un buen sueldo en una buena compañía. Se preguntaban qué hacer al respecto. Tal vez lo que se ha ganado en un aspecto, se haya perdido en otro.

—¿Era ése un colegio bilingüe?

—No, estaba en el lugar donde se hacen los autos Toyota: era lisa y llanamente un muy buen colegio estatal.

—¿Y cuánto inglés enseñaban?

—Lo mismo que en todos los colegios japoneses: siete años de inglés. Aunque es algo que no se creería al caminar por las calles de Tokio y pedir que le indiquen a uno el camino. ¡Podrían quedar mal si cometieran un error gramatical, de modo que prefieren fingir que no lo saben!

—*Siguiendo con Japón, me parece que al menos en su artículo “What Has Gone Wrong with Our Schools?” (¿Qué es lo que ha fallado en nuestros colegios?)⁹, usted parece recomendar que deberíamos volver a un sistema de enseñanza más didáctico en la educación primaria.*

⁹Eric Anderson, “What Has Gone Wrong with Our Schools?”, *The Boston Conversation*, 1994, Boston University, The University Professors. (N. del E.)

—Hice un comentario un tanto jocoso, en el sentido de que el sistema japonés debía tener algo bueno ya que estaban obteniendo tan buenos resultados. Entonces ¿por qué no pedir a una facultad de educación que haga un experimento? Pensé que tal vez el Departamento de Educación de Boston podía acoger la idea, pero no lo hicieron. La idea era hacer un experimento controlado en varios colegios donde se aplicarían métodos japoneses de enseñanza en primaria, en lugar de utilizar los métodos más relajados estadounidenses, y ver qué sucedía. Tenía el presentimiento que utilizar el método japonés a más temprana edad haría que los alumnos avanzaran más rápido. Desde entonces he comprobado que tanto en Francia como en Suiza y Alemania esperan mucho más de los niños a nivel de primaria de lo que se espera en los colegios ingleses o estadounidenses. Se exige un nivel más alto de conocimientos concretos, de hechos.

—*Los colegios de Europa Oriental también, especialmente en matemáticas.*

—Efectivamente es así.

Lo que en cierto modo me horrorizó en los colegios japoneses fue que no había suficiente discusión, debate o intercambio de ideas, que es algo que tanto el sistema inglés como el americano hacen muy bien. Nuestro problema ha sido que lo hemos dejado deslizarse demasiado abajo en la escala: dado que una educación basada en la discusión tiene éxito en las universidades y funciona con alumnos de 17 o 18 años que están terminando su vida escolar, hemos supuesto que resulta para los niños de 6 años de edad también. ¡Yo creo que no es así!

Lo que a mí me parece que han logrado las escuelas japonesas es un altísimo nivel de educación general para la gran masa de su población, algo que para la mayoría de los países ha sido muy difícil de conseguir. Pero lo que no han podido hacer es dar el segundo salto, vale decir, preguntarse qué van a hacer con aquellos que serán intelectuales.

—*No cuidan muy bien de la élite, pero el promedio es extremadamente alto. El sistema inglés es justamente lo contrario. ¿Qué sucede en el caso del sistema suizo?*

—Tal vez ustedes hayan leído el último libro de Melanie Phillips, *All shall have prizes* (Todos tendrán premios). Fue difamado por la mayoría de los críticos, pero de hecho la reseña crítica que yo escribí fue positiva. Ella sostiene que el sistema suizo es el ideal en Europa. Sencillamente, los suizos parecen obtener muy buenos resultados. Con todo, no estoy tan seguro respecto de la *élite*. Me toca ver algunos casos, porque tenemos en Lincoln College una buena cantidad de becas suizas para estudiantes de postgrado. Lo que me cuentan es que ir a Oxford para ellos ha sido una experiencia muy liberadora y fantástica; no tenían idea que la universidad

podría ser así, ya que su sistema universitario funciona en forma mucho más rígida.

Pienso que todos deberíamos averiguar más al respecto, ya que parece que los suizos han resuelto el problema de la educación mejor que nosotros. Allá el sistema funciona cantón por cantón; no hay un programa nacional de estudios. Esto es posible porque, aparentemente, los suizos no se trasladan mucho de una parte del país a otra, en tanto que en Estados Unidos, donde no hay un programa nacional, la gente se está trasladando todo el tiempo, y eso crea problemas de convalidación para los alumnos.

—¿No hay un hilo común en el sistema suizo? ¿Es por cantones?

—El programa de estudios es por cantón.

—Si uno controla las juntas examinadoras, se controla el programa de estudios, de modo que, en cierto sentido, ésa es una forma de que haya un hilo común.

— En todo caso, siendo suizos ¡estoy seguro que han logrado un hilo común bastante claro y preciso!

—En Norteamérica hay un debate sobre la vigencia de un canon en la literatura. ¿Qué piensa usted de eso?

—Bueno, yo soy muy anticuado al respecto. Pienso que hay grandes libros y libros no tan grandes. Creo que un colegio, o una universidad, sólo tiene cierta cantidad de tiempo disponible. Perderlo en libros que cada cual, si quiere, bien podría leer por su cuenta, es una necesidad. En mi opinión, el colegio debe escoger y estudiar algunas de las obras cumbres de la civilización occidental que debieran formar parte del acervo común de una persona educada. Sé que la mayoría de nosotros no abriría el *Paradise Lost* por casualidad: el profesor de inglés tiene que decirle a uno que lo abra.

—Al hablar de estas cumbres, de algún modo está basándose en cierta tradición.

—Sí lo estoy. Absolutamente.

—Pero la tradición puede ser contradictoria y puede cambiar....

—Sí. No estoy diciendo que en toda Norteamérica, en toda Sudamérica y en toda Europa, todos deben leer los mismos libros en el colegio. Pero sí creo que la tradición dictamina cuáles son los grandes libros. Uno debería leer, en el colegio, una selección de ellos, en la esperanza que esto dirija a los jóvenes hacia otros grandes libros. Pero si no se les ha mostrado jamás un gran libro, no veo por qué van a leer uno alguna vez. Cuando comencé a enseñar en mi juventud, mi padre, que no era en absoluto un académico, era un hombre de negocios, como mencioné anteriormente, tenía un amigo que era profesor de educación en Leicester, me parece, quien le envió un mensaje que no he olvidado nunca: "Me alegro que tu

hijo se vaya a dedicar a la docencia escolar. Dile que la tarea de un profesor de inglés es la siguiente: indicar cuáles son los buenos libros y mostrar cómo leerlos. Nada más”.

—¿Cree usted que hay libros determinados en la literatura inglesa que son especialmente aptos para ser enseñados a los jóvenes en clase?

—Sí; pero en parte se trata de esa química especial que se da entre educador y educando ¿no es verdad? Si usted fuera un gran experto en Henry James, podría transmitir Henry James a los jóvenes, lo que yo tal vez no podría hacer, porque no me simpatiza tanto James.

—¿Cómo sería una clase de inglés típica en Eton? Mi pregunta apunta a cuánto tiempo es dedicado a exposición versus discusión.

—Hay más exposición del profesor que en un colegio norteamericano. Más exposición e información concreta, de hechos. Pero también hay mucha discusión y bastante risa. La tradición inglesa es que, desde muy temprano, los estudiantes deben escribir ensayos sustantivos. La tradición norteamericana, como ustedes saben, es no hacerlo así, salvo excepciones. Lo que más me impresionó, cuando visité hace algún tiempo uno de los mejores colegios de la costa este de Estados Unidos, y vi sus trabajos en inglés, fue que si un alumno no lograba escribir un ensayo, no parecía importar mucho... Revisé los ensayos. En Eton yo los habría devuelto, diciéndole a cada uno: “¿Escribió eso en 10 minutos? Léveselo y hágalo de nuevo”. Quizás sea una actitud anticuada. No sé cuántos de nosotros tendríamos que escribir ensayos durante el resto de nuestras vidas. Pero creo que escribir ensayos ayuda a una persona a usar el idioma de manera adecuada, el alumno debe pensar por sí mismo, en lugar de tener que responder a una pregunta rápida.

—Claro. Ayuda a que una persona piense. Enseña a elaborar las cosas conceptualmente.

—En realidad, uno se enseña a uno mismo cuando está escribiendo.

—Quiero decir que esto es válido para todas las materias ¿no es así? Si consideramos las matemáticas, por ejemplo, uno puede exponer y hablar cuanto quiera, pero lo que realmente enseña a hacer ecuaciones es hacer una media docena de ellas. Tenemos que hacer propio el conocimiento.

—Actualmente son muchos los profesores, en Norteamérica y en un país como el nuestro, que dan gran valor a la tolerancia y al respeto por las diversas tradiciones y puntos de vista, y frecuentemente deducen de esto que es preferible leer libros populares en vez de los clásicos.

—¡Eso, por supuesto, es absurdo! Yo también estoy muy a favor de la tolerancia y el respeto, como estoy seguro que lo están todos los presen-

tes aquí, pero tolerancia y respeto no quieren decir que uno vaya a leer literatura insignificante en lugar de las grandes obras.

—¿No piensa usted que hay cierto eurocentrismo en esto?

—Así es ¿por qué no? Vea usted, hubo una gran civilización en Roma y Grecia, y una gran civilización en Europa, en la cual se incluye, por cierto, América del Sur y del Norte, ya que ambas descienden de Europa. ¿De dónde provienen los premios Nobel? De Europa. ¿De dónde han surgido los grandes descubrimientos, no de nuestra época sino del período de la historia que nos interesa? De Europa. Entonces ¿qué sentido tiene fingir que estas otras culturas —que ciertamente también tienen logros que respetamos— son iguales a la cultura occidental? Porque no lo son. La tarea del educador, me parece, es hacer ese tipo de discriminación: vamos a ser tolerantes con respecto de la cultura de otros pueblos, no vamos a ser desagradables al respecto, pero la tarea es tratar de mostrarles a nuestros alumnos lo mejor.

—¿Es frecuente este tipo de discusión en Gran Bretaña?

—Por suerte, menos que en los Estados Unidos. ¿Pero, para qué está el colegio? El colegio está para mostrarles a los alumnos los libros que ellos no leerían por su cuenta.

—Me parece que también en esta asignatura, llamada allá inglés, y aquí, desde algún tiempo, “Lenguaje y comunicación”, se tiene la idea de que la literatura es sólo una parte del ramo. La literatura es sólo una más de las manifestaciones del lenguaje. Entonces se pide a los alumnos que pasen gran cantidad de horas, por ejemplo, inventando o tratando de crear avisos publicitarios, o ese tipo de cosas: ejercicios que desarrollan conciencia del idioma y estimulan la imaginación, pero que no son necesariamente leer literatura y escribir ensayos a partir de la lectura. ¿Cuál es su opinión al respecto?

—Todo eso está bien, siempre que no se lo tome muy en serio: es necesario dejar espacio para leer verdaderos libros y escribir verdaderos ensayos. A la larga, es una forma de diluir el tema. La verdad es que si uno puede leer a Jane Austen y puede escribir un ensayo sobre Henry James, está en condiciones de detectar todas las sutilezas del lenguaje publicitario.

—El argumento es más o menos el siguiente: los alumnos no están interesados en leer a Milton, se ha tratado y no les interesa. A lo que responden, a lo que reaccionan, es a cosas más contemporáneas, como a la música rock, por ejemplo. Y, por lo tanto, si uno quiere captar su atención, es necesario atender a sus intereses, a sus necesidades y a su curiosidad. Eso es lo que dice el oráculo: es una especie de carnada.

—Nadie se opondría en absoluto a usar una carnada. Estoy seguro que todo buen colegio usa esos métodos a través de los años: uno empieza con algo que ellos comprenden y que los atrae, como un medio para conducirlos a algo mejor. Sin embargo, pienso que la tarea de un profesor de colegio es tratar de elevar la mirada de sus alumnos hacia algo que es superior a aquello que ellos descubrirán por sí mismos y de todas maneras.

—*Pienso en un niño de 13 años de edad que ve mucha TV. ¿Es ésa una experiencia que hará más difícil convencerlo de que vale la pena leer a Milton, a diferencia de lo que ocurría hace 20 o 30 años?*

—Sin duda. Las influencias antieducacionales en su vida deben ser peores de lo que eran en otros tiempos.

—*Usted ha escrito que es responsabilidad de los profesores oponerse a esto, a la trivialización de la cultura, y que ellos deben argumentar a favor de la alta cultura. Me da la impresión de que usted cree que estamos perdiendo esta batalla contra los nintendos, etc., y que la cultura 'chatarra' está progresivamente dominando el ambiente. En cierto sentido, parecería que no basta con sólo oponerse y hablar al respecto.*

—Si nadie defiende los valores en los cuales creemos, entonces, por cierto, estamos perdidos; tal vez estemos perdiendo terreno demasiado rápidamente. Los profesores de buena voluntad, los rectores debemos dar esa lucha. No creo que sea totalmente inconcebible que la agenda pueda cambiar, a pesar de que sí pienso que es inconcebible que la trivialización de la vida pueda llegar a detenerse. No obstante, no creo que estas cosas sean inmutables o eternas. Si tomamos un ejemplo del comercio, hace 20 o 30 años pensábamos que toda la confección sería confección en masa, producida por las grandes cadenas de tiendas. Pensábamos, también, que los libros estaban en decadencia porque la televisión los reemplazaría, pensábamos que la cinematografía reemplazaría al teatro, y luego pensamos que la televisión reemplazaría al cinematógrafo. Y, durante un tiempo, todo esto parecía estar sucediendo, pero de hecho no fue así. La mayoría de las grandes ciudades tienen tiendas especializadas donde se confeccionan trajes a medida, y teatro, en fin... Pienso que mientras más homogénea se torne la vida para las masas, con más ahínco algunas personas buscarán algo un tanto diferente y un tanto mejor.

Además, tengo grandes esperanzas en nuestro gobierno, que parece estar jugándose por algunas de las cosas que unos pocos hemos estado manifestando desde hace unos años. Ciertamente, no creo que pueda cambiarlo todo, que logre deshacerse de toda esa trivialidad. Pero el punto es que si nosotros no estamos dispuestos a jugarlos a favor de los valores civilizados ¿quién lo está?

—*La imagen que se me presenta al mirar hacia el futuro, tomando el ejemplo que usted dio del comercio, es que probablemente vamos a tener lo que yo llamaría colegios 'boutique', pero el tema de la educación general se lo habría llevado el viento. En cierto sentido aún tenemos la confección en masa, que algunas personas usan: si se diera el mismo escenario en educación, sería bastante deprimente.*

—*¿Era tan diferente en el siglo 19? ¿Cuántos ejemplares de Madame Bovary se imprimieron? Me parece que fueron poquísimos, en comparación a hoy día.*

—Estoy seguro que usted está en lo cierto. Hay un trozo realmente maravilloso escrito por el Dr. Arnold, antiguo rector del colegio Rugby, en el que dice que debido a libros especiosos tales como *Pickwick* y *Nickleby*, es prácticamente imposible conseguir que los jóvenes estudien la verdadera literatura. Con lo que quería decir, por supuesto, literatura latina: Virgilio, etc.

Menciono esto, porque, si aceptamos que nos estamos dirigiendo hacia una sociedad del conocimiento, entonces invariablemente la educación general tendrá que estar a un cierto nivel. Me parece que, en lo que concierne a los japoneses, ellos lo han hecho razonablemente bien.

—*George Steiner expresó, hace poco, que los mejores cerebros se dedican a matemáticas y ciencias, y los de segunda categoría, como nosotros, se dedican a las humanidades, ¿qué le parece a usted esta afirmación?*

—No es totalmente cierta, pero entre la juventud que tiende hacia las matemáticas y ciencias existe una inclinación a pensar que, al final, habrá un trabajo. Una de las cosas que más me preocupan es que estén tan obsesionados, desde tan temprano, en que deben hacer algo que al final les procure un trabajo, y me preocupa que en Oxford tantos de ellos trabajan duramente hasta altas horas de la madrugada a fin de convertir un puntaje '2,1' en un 'buen 2,1'¹⁰, lo que en realidad no importa en absoluto. Con todo, la cantidad de alumnos que toma ciencias está disminuyendo año a año.

—*Gran Bretaña parece ser un caso muy particular, en cuanto el sector financiero y la industria, por ejemplo, están dispuestos a emplear gente con estudios de inglés, literatura, filosofía, etc., y el resultado es muy bueno. De modo que no existe la presión de cambiar para adecuarse a las exigencias de un trabajo en especial, como sucede en muchos otros países.*

¹⁰ Los exámenes de grado en las universidades de Gran Bretaña se califican de acuerdo a la siguiente escala: 1; 2,1; 2,2; 3, siendo el grado 1 sobresaliente. (N. del E.)

En Chile, alguien que opta por las humanidades casi no tiene otros campos que no sean llegar a ser abogado o profesor. Esto, en parte, es un reflejo de lo mal que se enseña literatura. Se enseña de forma tal que no es útil para nada en el futuro: los alumnos son atiborrados de información, de fechas, de categorías abstractas y clasificaciones, pero no hay, prácticamente, ensayos. La literatura no es un instrumento para enseñarles a pensar y analizar.

—*O para enseñarles a entrar en la mente de otra persona, a imaginarse cómo siente otra persona, lo que a mi juicio es uno de los grandes valores de la literatura. Quien lee todo el tiempo está luchando con información, tratando de dilucidar qué es lo que ese personaje piensa o siente, por qué reacciona en esa forma tan inesperada.*

—*Una especie de Linnaeus se adueña de la literatura, todo debe ser clasificado.*

—*Los colegios no deben dejar de lado el conocimiento en pro de enfoques más permisivos.*

—*Conversábamos acerca de esto antes de encontrarnos con usted. ¿Se trata de enfatizar el contenido o el proceso?*

—*Denominaré mi conferencia de mañana 'The Middle Ground'. ('La línea media')¹¹.*

—*Eso es precisamente a lo que estamos tratando de llegar. Si uno piensa, lee y analiza las cosas en forma crítica, se tiene una manera mucho mejor de captar los hechos. Si uno almacena los hechos como un robot, después de la prueba o del examen desaparecen, nadie los recuerda.*

Me parece que lo que estamos logrando no es, realmente, responsabilidad del profesor, sino que se trata de un enfoque o tendencia intelectual que le ha sacado toda connotación humanística a la literatura. Hay una increíble cantidad de discusión sobre los valores. Pero esto coexiste con una absoluta incapacidad de hacer algo, de sintonizar y reaccionar con los aspectos éticos de una novela de Tolstoi o de un drama de Shakespeare. No se ha inducido a los profesores a abordar este tipo de temas éticos, en forma directa, a partir de un espacio literario. Y es justamente lo que más interesa a los jóvenes: imaginar y comentar los dilemas éticos en que se ven envueltos los personajes.

—*¡Ustedes me señalaron los temas que querían que abordara, pero esto no lo mencionaron!*

—*¡Lo estamos haciendo ahora!*

¹¹ La conferencia apareció después en *Estudios Públicos*, 68 (primavera 1997). (N. del E.)

—Volvamos un momento a mi experiencia en Eton. Cuando tenía que designar a alguien, o si tenía varios cargos que llenar, siempre disfrutaba llenando los cargos de inglés e historia, porque sabía que iba a encontrar a una persona que inspiraría a los alumnos. Me espantaba tener que llenar un cargo en física o matemática porque tenía que tener muchísima suerte para encontrar un educador de ese tipo. Es un contraste muy interesante.

—*Bien, hemos estado casi dos horas y media, y ¡pienso que es demasiado para una persona con 'jet lag'! Es hora de ir a dormir. Quisiera agradecerle a Eric Anderson su tiempo y su paciencia.*

—Me proporcionó un buen entrenamiento para los próximos días: ¡no creo que vaya a haber muchas preguntas que no hayamos visto en alguna medida!