

3. CONVERSACIONES
3. Conversations

CONVERSACIÓN CON RICHARD ALDRICH, CATEDRÁTICO EMÉRITO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Conversation with Richard Aldrich, emeritus professor of History of Education

María del Mar DEL POZO ANDRÉS
Universidad de Alcalá

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2008
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 475-492]

RICHARD ALDRICH (CHARLTON, 10 DE JUNIO DE 1937) es uno de los historiadores de la educación más conocidos, no sólo en el ámbito anglosajón, sino en el panorama mundial. Estudió Historia en la prestigiosa Universidad de Cambridge, en la que se graduó en 1958. Completó su preparación académica en el King's College de Londres, siguiendo el curso de formación como profesor de enseñanza secundaria hasta obtener su Postgraduate Certificate in Education (PGCE). Su primer trabajo como docente de enseñanza secundaria transcurrió en la Godalming County School de Surrey (1959-1965), un internado mixto en el que, además de sus tareas didácticas, desempeñó el puesto de Director de una de las tres Casas y representante de la escuela ante los medios de comunicación. Posteriormente ejerció como profesor de Historia en el Southlands College of Education, un centro metodista para la formación de maestros, situado en el suburbio londinense de Wimbledon. No sólo impartió una serie de cursos de grado y posgrado (*Bachelor of Education* y PGCE), sino que también realizó actividades como representante del profesorado en los órganos de dirección de la institución y como secretario de su Junta Directiva y de su Consejo Académico. En 1973 obtuvo una plaza de profesor de Historia en el Instituto de Educación de Londres, centro al que ya ligaría toda su vida académica posterior. En 1979 organizó un *master* en Historia de la Educación que tuvo una gran acogida en sus primeros años. Además de su actividad docente se implicó en tareas de gestión, como Subdirector y Director del Departamento de Historia, Humanidades y Filosofía y como Director del Grupo de Historia y Filosofía. En 1993 fue nombrado primer «Orador Público» del Instituto, un cargo que siguió manteniendo después de su jubilación, en el año 2003. En la actualidad sigue siendo Catedrático Emérito del citado centro, colaborando intensamente en muchas labores de representación.

La trayectoria investigadora de Richard Aldrich se inició en un momento de madurez personal, y no estuvo exenta de dificultades, porque tuvo que compaginarla, al menos en los primeros años, con su actividad profesional en la enseñanza secundaria. En 1970 completó, estudiando a tiempo parcial, su *master* en Filosofía, con una tesis sobre «Educación y los partidos políticos, 1830-1870». En 1977, formando ya parte del Instituto de Educación, completó su tesis doctoral, dedicada a «Sir John Pakington y la educación nacional». Ambas fueron dirigidas por A. C. F. Beales, catedrático de Historia de la Educación, que había sido su profesor en el King's College. A partir de ese momento se sucedieron los libros y artículos, centrados generalmente en el análisis de la política educativa en el Reino Unido durante los siglos XIX y XX y en cómo la educación fue uno de los elementos fundamentales en la construcción de la nación británica. Aunque es imposible referenciar en estas páginas ni siquiera una mínima parte de sus publicaciones, sí que queremos recordar al público español algunas de las más conocidas, como *An Introduction to the History of Education* (1982; edición en chino, 1987); *Education: Time for a New Act?* (con P. Leighton, 1985); *Education and Policy in England in the Twentieth Century* (con P. Gordon y D. Dean, 1991); *History in the National Curriculum* (editor, 1991); *School and Society in Victorian Britain: Joseph Payne and the new world of education* (1995); *Education for the Nation* (1996; edición en japonés, 2001); *In History and in Education: essays in honour of Peter Gordon* (editor, 1996); *The End of History and the Beginning of Education* (1997); *History of Education for the Twenty-First Century* (co-editado con David Crook, 2000); *A Century of Education* (editor, 2002); *The Institute of Education 1902-2002: a centenary history* (2002); *Public or Private Education? Lessons from History* (editor, 2004) y *Lessons from History of Education: The selected works of Richard Aldrich* (2006). La influencia intelectual que la obra de Richard Aldrich ha tenido en investigadores de Gran Bretaña y de los países de habla inglesa está presente en los *Liber Amicorum* y las ediciones conmemorativas que se le dedicaron con motivo de su jubilación, entre las que destacan el número especial de la revista *Education Research & Perspectives* (31-2, diciembre de 2004), editado por la Universidad de Western Australia, que recoge once colaboraciones de eminentes historiadores no británicos¹; y la obra ofrecida recientemente por sus colegas del Reino Unido y editada por el Instituto de Educación de Londres².

Además de su trabajo académico, conectó con el gran público a través de sus contribuciones en el *Times Educational Supplement* y en el *Times Higher Educational Supplement*, figurando también como asesor en la edición del milenio. Recientemente ha participado como editor adjunto en el *Oxford Revised Dictionary of*

¹ Los colaboradores provienen de Estados Unidos, Australia, Irlanda, Nueva Zelanda y Bélgica, y son sobradamente conocidos en el ámbito de la Historia de la Educación. Entre ellos figuran académicos como Jurgen Herbst, Barry Franklin, John Coolahan, R. J. W. Selleck, Geoffrey Sherington, Craig Campbell, Thomas A. O'Donoghue, John Ramsland, William J. Reese, Clive Whitehead, Richard Altenbaugh, Tom de Coster, Marc Depaepe y Frank Simon.

² CROOK, D. y MCCULLOCH, G. (eds.): *History, Politics and Policy-making in Education. A festschrift presented to Richard Aldrich*, London, Institute of Education-University of London, 2007. En él colaboran doce profesores universitarios, muchos de ellos ligados académicamente al Instituto de Educación: Geoff Whitty, David Crook, Gary McCulloch, Michèle Cohen, Vincent Carpentier, Ruth Watts, Peter Gordon, Dennis Dean, Roy Lowe, Roger Openshaw, Janet Soler y Wendy Robinson.



En su despacho, trabajando.

National Biography (2004), en el que supervisó la elaboración de las biografías de los educadores varones del siglo XX y escribió personalmente cinco entradas. Por otra parte, ha influido directamente en la orientación de la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y secundarias británicas desde el Colegio de Preceptores, organismo establecido en 1846 para regular la profesión docente y denominado en la actualidad Colegio de Profesores. Y asimismo desempeñó un papel fundamental en la defensa de la Historia de la Educación como campo profesional en Gran Bretaña, desde la Secretaría (1984-1989) y la Presidencia (1989-1993) de la Sociedad Británica de Historia de la Educación. En estos años tuvo que hacer frente, con notable éxito, a una recesión académica, en la que la disciplina fue barrida de los cursos de formación inicial del profesorado y marginada de los programas de financiación de la investigación científica. En la actualidad, además de seguir colaborando activamente en los Consejos Académicos de múltiples revistas nacionales e internacionales, ocupa el cargo de Vicescanciller del Consejo Escolar de la Cranbrook School, una escuela estatal ubicada en Kent y dotada también de internado.

Richard Aldrich ha acuñado una definición de historia que ya es bastante conocida en su país —«it is about human activity with particular reference to the whole dimension of time— past, present and future»³ [«es sobre la actividad humana con especial referencia a la dimensión total del tiempo —pasado, presente y futuro—»] y que, no solamente ha quedado como referente teórico, sino que también ha orientado la mayor parte de su actividad académica y profesional. Así, colaboró en un gran número de publicaciones sobre desarrollos educativos recientes poniendo el contrapunto o necesario complemento de la visión histórica de esos problemas, y ha intervenido en muchas ocasiones en los medios de comunicación contextualizando los logros de las últimas disposiciones legislativas sobre enseñanza. Con esta aportación continuada consiguió demostrar las ventajas que tenía aplicar una perspectiva histórica para poder analizar mejor las cuestiones actuales sobre educación. Pero ha matizado esta poderosa creencia con una apreciación que no deberíamos dejar caer en saco roto: sí es posible extraer lecciones de la historia y de la historia de la educación, pero estas lecciones pueden ser muy diferentes según el aspecto desde el que consideremos cada uno de los acontecimientos, el cual viene determinado por las historias, experiencias, creencias y principios que cada individuo o grupo ha asumido previamente⁴.

La proyección internacional de Richard Aldrich es sobradamente conocida y se plasmó en la Presidencia de la International Standing Conference for the History of Education, puesto que desempeñó entre 1994 y 1997. En el año 2007 fue nombrado miembro honorario de la ISCHE, dignidad que antes habían obtenido solamente dos de sus fundadores, ya fallecidos, Maurits de Vroede y Brian Simon. Su prestigio internacional se afianzó a través de sus numerosas estancias en más de veinte países, entre ellos, diversos europeos, Australia, Brasil, Japón, Canadá o Estados Unidos, como conferenciante, profesor visitante o asesor. Es uno de los

³ ALDRICH, R.: *The End of History and the Beginning of Education*, London, Institute of Education, 1997, p. 3.

⁴ ALDRICH, R.: *Lessons from History of Education. The selected works of Richard Aldrich*, London, Routledge, 2006, p. 1.

historiadores de la educación que ha mantenido más contacto con investigadores asiáticos, como lo demuestran el elevado número de sus publicaciones que han sido traducidas al chino y al japonés y las conferencias pronunciadas, la última de ellas en octubre de 2008, invitado por la Sociedad China de Historia de la Educación.

No podemos finalizar estas breves pinceladas biográficas sin una referencia a la personalidad y a la calidad humana de Richard Aldrich. En un primer acercamiento nos recuerda mucho a la imagen que en España tenemos del *gentleman* inglés, correcto, educado, formal, austero y absolutamente digno en todas las circunstancias. Ahora bien, cuando se le va conociendo mejor, afloran otros rasgos de su carácter mucho más «meridionales»: su entusiasmo al cantar «Streets of London» en una inenarrable *performance* en el Congreso de la ISCHE de Sydney (1999) que, los que asistimos, no olvidaremos jamás; o la emoción que tiñe su voz cuando habla de Averil, la mujer de su vida; o la pasión en su mirada cuando se refiere a las sesiones anuales de la ISCHE que para él, como para algunos de nosotros, son más que intercambios académicos, son reuniones de amigos que se quieren, se respetan y acuden cada año a comunicar y compartir sus últimas ideas. Pero, sobre todo, lo que más me impresiona de él es su modestia, esa modestia que siempre acompaña, como un aura de grandeza, a todas las figuras excepcionales que he conocido en mi vida. Y él es una de ellas.

En su última obra, Lessons from History of Education, publicada en 2006 y que recoge una selección personal de sus artículos favoritos, el punto de partida es una poderosa frase referida a sí mismo: «Adquirí mi placer por la historia cuando era un chico joven y ha permanecido hasta el día de hoy». ¿Puede contarnos algunas manifestaciones tempranas de esa experiencia de enamoramiento de la historia? ¿Le llegó, quizás, a través de la lectura de libros inspiradores, o de películas o con el contacto con profesores motivadores...?

Quando estaba en la escuela primaria, a la edad de once años éramos transferidos a la escuela secundaria, pero, en ocasiones, a algunos alumnos más brillantes se les permitía pasar antes de la edad requerida. Yo pude ir antes. En mi caso, era bastante estudioso y lector de Ciencias, acerca de los grandes científicos del pasado, para prepararme mejor para la escuela secundaria. Pero cuando pasé allí, mi interés por las Ciencias decayó, porque no teníamos una visión personal de los científicos que habían hecho progresar el mundo, era todo muy experimental, accedíamos a todo tipo de experimentos, pero obviando los factores personales. Seguí interesado en Ciencias, pero estaba más interesado en la gente y, aunque sacaba mejores notas en Matemáticas, Latín, Francés, o incluso Español, me seguía gustando más la Historia, porque la Historia parecía mucho más amplia, era mucho más interesante. Supongo que siempre estuve mucho más interesado en la gente. Y también, en la escuela secundaria, tuvimos un muy buen profesor de Historia, era una persona que actuaba él mismo y que pretendía ser un rey o un campesino o algo así. Con él la historia se convertía en algo vivo. Yo mismo fui un profesor de enseñanza secundaria durante seis años y posiblemente era mejor profesor de chicos jóvenes que de otros más mayores, porque me sigue gustando hacer eso, enseñar haciendo *role-playing* [desempeñando diferentes roles], sigo interesado en la gente y en narrar historias. Porque eso era lo más inteligente que se podía hacer para enseñar historia de las ciencias o de las lenguas y así. En un



Fotografía tomada durante la realización de esta entrevista (Newark, julio de 2008).

momento determinado tuve que escribir dos diccionarios biográficos, como editor adjunto, el diccionario de biografías nacionales, que es una magna obra dirigida por varios editores adjuntos, pero que significa que tienes que elegir la gente que va a figurar en ese diccionario y eso es decidido por una comisión de ámbito nacional, pero sugerir quién debe escribir esas biografías... Recientemente tuve que escribir un obituario de un amigo que había fallecido súbitamente, un largo artículo sobre Michael Ford, en el *Journal of Educational Administration and History*, porque a través de las vidas de las personas, explica, ejemplifica lo que es la enseñanza. Esto explica por qué, desde muy temprana edad, me ha interesado mucho la gente y la Historia parece ser la mejor forma de acercarse uno a la gente, de estudiar a la gente. Y los buenos maestros ayudan mucho porque la historia puede ser muy aburrida si tienes un profesor aburrido, pero alguien que se pone en el lugar del otro y te ayuda a entrar en la mente de otras personas, eso es brillante.

Usted nació en 1937, casi al comienzo de la II Guerra Mundial y fue evacuado a Gales con muy pocos años, así es que su historia personal ya resulta de por sí interesante, al estar envuelto en el mayor conflicto del siglo XX. Nos gustaría saber si tiene claro cuál es su primer recuerdo como niño, o, en cualquier caso, ¿cuáles son sus recuerdos como niño en la guerra?

Sobre esta pregunta tengo dos respuestas. La primera es que yo vivía con mi familia en el sureste de Londres y esa parte fue bombardeada muy fuertemente. Yo fui afortunado porque mi madre nos cogió a mí y a mi hermano menor y la razón por la que pudimos marcharnos fue porque mi tío, que era maestro, fue evacuado a Gales con su escuela, y mi madre, que era su hermana, nos cogió a mi hermano y a mí y nos llevó a Gales con él. Y fui afortunado porque tuve a mi madre conmigo. Luego, cuando los bombardeos pararon casi por completo, lo cual sucedió al cabo de dos años, volvimos a Londres. De todas formas, aún se producían algunas incursiones, y desde luego recuerdo perfectamente ver las bombas. Y mi segunda respuesta se refiere a mi recuerdo más temprano, que tiene que ver con una cosa muy extraña. Yo tendría alrededor de diecisiete años. Mis padres acababan de comprarse su primer coche y fuimos por una carretera hacia New Haven, que es un puerto de mar cerca de la costa sur de Inglaterra. Y recuerdo estar sentado allí, en esa colina, y recordar de repente haber estado allí con anterioridad y haber visto barcos que llevaban cruces rojas pintadas en sus chimeneas. Y mis padres me dijeron: «No puedes recordar eso». Porque esto sucedió en 1940, y yo debía tener en ese momento alrededor de dos años y medio, y estuvimos por esa época en New Haven y muchos de esos barcos repatriaban a soldados heridos de Dunkerke, soldados británicos y franceses y algunos polacos, que fueron evacuados. Esto fue en 1940 y aunque nunca volvió por mi cabeza, de alguna manera, inconscientemente, siguió allí, y cuando volvimos por primera vez después de aquello, diecisiete años más tarde, y pasamos unas dos semanas allí, aunque nunca había oído hablar de aquello, lo recordé. Entonces, éste debe ser mi primer recuerdo. Mi infancia fue una infancia muy marcada por la guerra. Cuando volvimos a Londres, teníamos un refugio en el jardín al que debíamos ir cada vez que sonaban las sirenas. Todos los niños tenían que ir a los refugios. Cuando miras hacia atrás, no te parece que pasaras miedo, pero cuando llevo a mis nietos al Museo de la Guerra de Londres, en el que hay una simulación de bombardeos y de protegerse en un refugio, cuando oigo todos esos ruidos y esos temblores del terreno, pienso: «Pasé mucho miedo», pero, cuando miras hacia atrás, no lo recuerdas tanto. Dos casas cercanas a la nuestra fueron bombardeadas, pero nosotros nos guarecimos en el refugio y dormimos allí y no nos afectó tanto. Así es que éstos son mis recuerdos más tempranos de la guerra. También pasaron cosas divertidas. Coleccionábamos piezas rotas y perdidas de las bombas y las guardábamos en el cobertizo del jardín.

Usted asistió a la Deansfield Junior School de Eltham. ¿Fue ésta su primera experiencia institucional, o había asistido antes a algún Jardín de Infancia o parvulario?

En Gales fui, muy joven, a una pequeña escuela para niños evacuados, porque no íbamos a la misma escuela que los niños galeses y también íbamos a una *sunday school* [escuela dominical].

¿Qué recuerdos tiene usted de la Deansfield Junior School, a la que asistió hasta los diez años? ¿Qué recuerda de los profesores, los métodos, sistemas de disciplina...?

Teníamos algunas figuras ominosas de maestros, que nos pegaban con un palo si te comportabas mal. Tenías que comportarte bien y, si no lo hacías, se te llamaba la

atención enfrente de toda la escuela, había una disciplina muy firme. Teníamos una directora que normalmente pegaba en el reverso de las piernas de los niños, era muy duro. Había sólo una estufa en la clase y si no te tocaba sentarte cerca de ella, te helabas. La organización de la clase estaba alterada continuamente porque los niños faltaban mucho, al ser evacuados por la guerra. Se aprendía disciplina, recuerdo un día que la profesora de Arte nos dijo que teníamos que colorear unos árboles con un color determinado, y yo me dije: «Pero ése no es el color adecuado para pintar los árboles, yo puedo usar otro color» y me encontré con problemas porque se suponía que todo el mundo en la clase debía usar el mismo color para pintar los árboles. Creo que había mucha uniformidad. Había cuatro chicos que eran considerados muy inteligentes, yo era uno de ellos, y otro más y dos chicas, y fuimos elegidos para pasar el examen de enseñanza elemental anticipadamente, y como mi cumpleaños era en junio, fui a la enseñanza secundaria siendo dieciocho meses más joven que el resto de la clase. Este compañero mío fue a Oxford y yo fui a Cambridge y seguimos siendo amigos hoy en día, soy el padrino de una de sus hijas y la otra hija es historiadora de la educación. Por lo tanto, fuimos elegidos, no formábamos parte realmente de las clases trabajadoras, pero sí de las clases verdaderamente medias-bajas. No sé qué pasó con las otras dos chicas, pero así es cómo funcionaba el sistema: se escogía a muchachos/as inteligentes y se les empujaba hacia delante..., y tuve la suerte de ser uno de ellos. Pero cuando ibas a la escuela secundaria, aunque podías realizar el trabajo requerido, emocionalmente era difícil porque eras mucho más joven que los otros, e inicialmente este problema parecía insalvable, pero luego llegaba a resolverse.

En 1947 ingresó en la Roan School, una escuela secundaria que escogió usted mismo, a sus diez años de edad y, si lo he entendido bien, la razón de su decisión no tuvo un carácter académico, sino que fue porque ésta era una escuela en la que se podía aprender muy bien a jugar al fútbol. Otro aspecto que también resulta desconcertante es que, a pesar de que sus padres no aprobaban inicialmente su decisión, la respetaron y le apoyaron totalmente en ella. En gran parte de sus conferencias y trabajos guarda un recuerdo emocionado para sus padres. Por eso, ¿en qué manera cree que influyeron sus padres en el desarrollo de su personalidad? ¿Qué valores intentaron transmitirle desde pequeño que han permanecido en su vida para siempre?

Mi padre tuvo una vida muy difícil, porque su propio padre perdió la vida en la I Guerra Mundial; tenía otros dos hermanos, uno murió también joven, y él quedó como el hombre de la familia. Así es que su vida fue dura, siempre tuvo que trabajar muy duramente. Así es que creo que lo mejor que recogí de mi padre es el no estar nunca ocioso, el estar haciendo siempre algo. Mi madre no venía de una familia rica, pero sí que provenía de la aristocracia de la clase trabajadora y del movimiento obrero: su padre, Albert, era un político local y fue alcalde de Southwark, que es una parte de Londres, por parte del Partido Laborista, era republicano. Él, para mostrar su republicanismo, siempre ponía boca abajo los sellos de correos con la efigie real. De mi madre aprendí habilidades sociales, normas de urbanidad, a comportarme, era muy insistente en esto. En cuanto a la escuela secundaria de chicos, cuando yo era joven me encantaba jugar al fútbol, dedicaba a ello muchas horas, llegué a ser bastante bueno en este deporte. Y como

escuela, Road School era buena, pude ir a Cambridge desde allí, y además tenía- mos entrenadores de fútbol que venían de equipos profesionales. De esta época me viene mi afición por el Charlton Athletic Club de Fútbol, del que he sido un seguidor toda mi vida. Fue un verdadero placer el estar en una escuela secundaria en la que se dedicaba tanto tiempo al fútbol y en la que también había maestros muy buenos de otras materias. Era realmente una *Grammar School* en la que deporte y actividad académica iban unidos, había que trabajar realmente duro. Mis padres estaban muy implicados en nuestra educación y nos hacían trabajar duro. Mi madre me apoyaba mucho y no quiso trabajar cuando tuvo a sus hijos, por lo que siempre estaba ahí para atendernos y eso era bueno.

Usted fue a estudiar Historia en Cambridge, que es una de las universidades más prestigiosas del mundo. Me gustaría saber cómo fue su vida académica y cómo se enfocaba la enseñanza en esos años. ¿Qué le aportó su experiencia universitaria?

Los métodos en aquel momento eran bastante tradicionales: clases magistrales por la mañana, de Historia, a las que asistía todo el mundo, pero no era obligatorio asistir; y luego tenías horas de trabajo tutorial, con un tutor. El mío, Leslie Wayper, ha fallecido recientemente, tenía más de noventa años. Publicó un libro acerca de historia militar sólo cuatro o cinco años antes y yo escribí dos reseñas de su obra, porque siguió siendo amigo personal mío toda su vida. Y es que tu tutor era como tu amigo personal, ibas a verle a su casa. Normalmente los alumnos acudían por parejas, pero el estudiante que me tocó a mí era capitán del equipo de remo, que, como se sabe, es una actividad muy importante en Cambridge. Por eso muchas veces no acudía a estas sesiones de supervisión porque estaba ocupado remando, lo que era aceptado. Por eso yo tenía una relación absolutamente individualizada con mi tutor, él y yo solos. Así es que él fue mi maestro de Historia, era muy amable, muy buena persona y su influencia fue muy importante para mí. Cambridge es un lugar en el que se hace muchísimo deporte y es un lugar magnífico para estar cuando se es joven, entre los dieciocho y los veintiún años, no más allá. Podía conocerse a gente tan interesante en esa época. Al principio era un poco difícil porque en esos años la clase social seguía siendo muy importante y costaba un poco acostumbrarse al hecho de que había estudiantes mucho más ricos que tú y que provenían de las *public schools* más prestigiosas del país y que parecían tener toda la confianza del mundo y tú no tienes tanta confianza. Pero después de un tiempo, y sobre todo en la vida posterior, la gente que ha estado en Oxford y Cambridge parece tener bastante seguridad en sí mismos, llegan a conseguir esa misma confianza. En aquel tiempo, sin embargo, había muy pocas chicas, lo que era uno de sus mayores inconvenientes. Pero yo pasé allí unos años muy felices, hice mucho deporte, entablé amistades duraderas, lo disfruté enormemente y confirmé mi amor por la Historia. Después de estudiar tres años, había la posibilidad de quedarse otros tres investigando, pero en ese momento seis años parecían un tiempo muy largo, así es que lo que me apetecía era realizar el curso de un año para convertirme en un profesor de Historia. Para ello tuve que marcharme a Londres. En ese momento el londinense *King's College* era bien conocido por la magnífica enseñanza que proporcionaba en Historia de la Educación, así es que fui allí y estuve un año y así me convertí en un profesor de Historia y di clases durante seis años.

Después de estudiar en el King's College usted ejerció como profesor de enseñanza secundaria entre 1959 y 1965. ¿Recuerda el primer día que impartió clase a los alumnos?

No puedo decir que recuerde el primer día, no. Pero recuerdo el trabajo tan duro, porque enseñas durante bastantes horas al día y en el primer y segundo año todo es nuevo y duro. Pero el centro, Godalming County School, era una escuela muy maja, era una *Grammar School* mixta, estaba en Surrey, que es una zona bonita del país. Era una escuela muy buena para enseñar, porque se dedicaba mucho tiempo a los deportes, se jugaba al fútbol y eso era bueno. Incluso muchos de los maestros que fueron allí estuvieron muchísimo tiempo, algunos no se movieron en toda su vida, porque era una escuela muy agradable para enseñar. Pero aprendí mucho más de los alumnos, aprendes tanto de los niños entre once y dieciocho años; en cierta medida eran mucho más experimentados y sofisticados que su joven profesor de veintidós años. De alguna manera aprendí mucho más de ellos que lo que ellos aprendieron de mí. Pero me ha sucedido algunas veces que me he encontrado con gente a los que les di clase. No les recuerdo porque a lo mejor han pasado treinta años. Recuerdo un caso en especial que me sucedió en Manchester, cuando fui a dar una conferencia en un congreso de bibliotecarios, y se me acercó una chica que me dijo: «Acabo de recordarle. Adquirí mi amor por la Historia de usted y siempre me ha interesado». Es muy motivador oír estas cosas porque estoy seguro que muchos otros no sacaron esa sensación. Aprendes mucho de ser un maestro: aprendes a ser organizado, aprendes que en los domingos puedes hacer cosas que no tienes tiempo de hacer en otros días, aprendes que la clase que puede ir muy bien con un grupo no tiene por qué salir necesariamente bien con otro. Y de esto aprendes algo que, de nuevo, está relacionado con la gente, que un grupo tiene una cierta dinámica que otro no tiene en absoluto, que el lunes por la mañana la gente puede sentirse de una manera totalmente diferente al viernes por la tarde. Y cuando, más adelante, di clase en la universidad a futuros profesores, detectaba enseguida a los que tenían práctica como maestros, porque eran más organizados y estaban mejor preparados para hacer frente a las cosas que podían salir mal y sabían mejor cómo comunicar y esto les podía ayudar bastante.

¿Qué es lo que aprendió de sus alumnos adolescentes?

Mi experiencia como alumno de enseñanza secundaria transcurrió en una escuela de chicos, mis años en Cambridge como estudiante se desarrollaron en un entorno casi exclusivamente masculino, pero luego fui como profesor a una escuela mixta y creo que aprendí mucho de esto. En aquel tiempo la cultura escolar en el Reino Unido ofrecía una enseñanza secundaria muy orientada en exclusividad hacia un sexo, es decir, seguía siendo predominantemente masculina. Todas las prestigiosas *public schools*, tanto los internados como las *Grammar Schools*, eran para varones. Nadie me había advertido ni mostrado el valor de la coeducación o de la enseñanza mixta. Pondré un ejemplo. En el entorno de la escuela donde yo enseñaba había otras, pero todas ellas para un solo sexo. Lo que yo noté es que para nuestros alumnos era mucho más fácil mezclarse con otros chicos y chicas de todos los demás centros, mientras que los alumnos de éstos encontraban



En una visita a un Jardín de Infancia chino (octubre de 2008).

muchas más dificultades en su proceso de socialización, de manera que tendían a juntarse los chicos sólo con los chicos y las chicas sólo con las chicas. Y de esta experiencia yo aprendí la gran ventaja que suponía para los estudiantes el relacionarse ambos sexos en la escuela y que la forma más natural para niños y niñas de crecer y madurar era educarse relacionándose en el ambiente de una escuela mixta.

En 1965 inició otra nueva etapa profesional en su vida y accedió a un puesto de profesor de Historia en un College of Education, un centro especializado en la formación de maestros. ¿Cuáles son los aspectos que encontró más motivadores del trabajo de formar jóvenes docentes?

Sí, ésa fue una decisión muy curiosa, porque ya llevaba seis años como profesor de enseñanza secundaria y tenía que dotar de otro rumbo a mi vida, de otro modo me quedaría ya toda mi carrera en ese colegio. Empecé a buscar otros trabajos en escuelas comprensivas, y concretamente en una muy bien conocida, que era parte de este *College of Education*. Una tarde fui a hablar con los responsables del *College*, que tenían una vacante de profesor de Historia y al día siguiente tenía previsto acudir a la escuela comprensiva, en la que se ofrecía un puesto de Jefe de Departamento de Historia. Pero cuando aquella tarde llegué de la entrevista en el *College* ya tenía un telegrama esperándome en mi casa y ofreciéndome el trabajo, así que me quedé en el *College*. De alguna manera, ese telegrama cambió el rumbo de mi vida, porque a partir de ahí me orienté hacia la formación de maestros de enseñanza primaria y secundaria. Tenía que supervisar las prácticas docentes de los alumnos —aprendí un montón de esa experiencia— y también enseñar materias como Historia básica, todas las especialidades de Historia. Era un *College* de religión metodista que tenía una gran preocupación por la formación ética del alumnado. En realidad me integré en el nuevo grado en Educación, el *Bachelor*, en el que tenía que impartir materias como Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación. Así es que así empecé a profundizar en la Historia de la Educación y a convertirme en especialista en esa área. Al mismo tiempo empecé a preparar un posgrado a tiempo parcial de investigación, mi *master* en Filosofía, que debía completar escribiendo mi tesis. Volví al *King's College* para investigar bajo la supervisión de un tutor y tuve que trabajar en mi PhD a tiempo parcial. Así es que por la mañana, muy temprano, daba mis clases en el *College*, en el medio del día me marchaba al *King's College* para trabajar tres o cuatro horas en mi tesis y por las noches volvía a mi *College* para hacerme cargo de los cursos vespertinos. Fueron tiempos muy duros, pero era muy interesante y lo disfruté mucho. En el *College* me encontré con que tenía que visitar a los alumnos en prácticas en las escuelas, y sentarme al fondo de las clases y observarles cuando enseñaban y comprendí que podía hacer por ellos el mismo trabajo de orientación y supervisión que mi profesor del *King's College* había hecho conmigo unos años antes. Cuando yo estaba en mi etapa de prácticas, me tocó una clase difícil. Entonces mi tutor se situaba en el umbral de la puerta, de manera que el grupo se quedaba silencioso. Yo comprendí que podía hacer lo mismo, así es que les decía a mis alumnos: «Por muy difícil que sea vuestra clase, tenéis que estar preparados cuando yo llegue». Por supuesto, esto servía para cualquiera que llegase a visitar el aula y era una forma de ayudarles a mantener el control de los grupos y ésta es una habilidad importante.

Por lo tanto, esta experiencia me dio tres cosas: me permitió dedicarme a la enseñanza, me facilitó la interacción con los alumnos en muchas circunstancias y me permitió el que empezara a dedicarme a la investigación a través de ese *master*, me ayudó a convertirme en un especialista en Historia de la Educación y también me dio la oportunidad de publicar mis primeros artículos.

Y luego salió una vacante de *lectureship* en el Instituto de Educación de Londres, por primera vez, en el año 1973. Hubo mucha gente que se presentó para esta plaza, pero, para mi sorpresa, fui yo quien obtuve el puesto. Ése sería el comienzo de mis muchos años en esta institución. Allí se te ofrecían posibilidades ilimitadas, porque es el único sitio de Gran Bretaña, y el mundo viene hacia ti. Creo que he visitado veintidós países, impartiendo conferencias. Fui por lo tanto muy afortunado por conseguir este puesto.

Usted obtuvo su grado de doctor en el año 1977, cuando estaba en los comienzos de sus cuarenta años, después de una larga experiencia como profesor. Probablemente para usted fue muy difícil compaginar docencia e investigación, pero posiblemente su investigación partía ya de un grado de madurez. ¿Qué piensa del modelo tradicional de investigador, que llegaba a completar su tesis doctoral en estados avanzados de su carrera, frente al modelo actual, en el que la tesis doctoral se completa en los primeros años de vida académica, y sin apenas experiencia profesional complementaria? ¿Qué ventajas y desventajas presentan ambos modelos?

Las personas que se dedican a tiempo completo a su investigación consiguen una fuerza que no puede tener el que se ve obligado a compaginar una actividad profesional con la investigación, porque tiene más disponibilidad para pensar todo el tiempo en su búsqueda. Yo, sin embargo, tuve que reducir mis horas de investigación a las noches, los fines de semana y las vacaciones. Pero la posibilidad de leer sobre una variedad de temas académicos es más grande cuando la actividad profesional abarca campos más amplios que la sola elaboración de la tesis doctoral. Creo que ambos modelos presentan ventajas y desventajas. Creo que yo fui afortunado, porque cuando empecé mi primer tema de investigación, estábamos trabajando en un proyecto y nos repartimos etapas históricas que aún no habían sido estudiadas. En la que me tocó desarrollar a mí, tuve la suerte de encontrarme con la figura de Pakington [Sir John Pakington]⁵, que nunca había sido estudiado. Yo lo descubrí, estudié sus archivos, así es que realmente viví esa sensación de estar haciendo algo nuevo, algo que nunca se había hecho antes y eso es un placer. Ahora que estoy jubilado es cuando puedo leer más ampliamente y también por placer. Por otra parte, es bueno tener estos dos grupos de investigadores trabajando conjuntamente en el mismo sitio, porque aportan habilidades complementarias.

«Continuidad» y «cambio» son dos conceptos que presiden muchos de sus pensamientos sobre Historia de la Educación en los últimos años. ¿Qué hecho elegiría usted como una de las «continuidades» más claras en el sistema educativo inglés? ¿Y qué hecho destacaría como uno de los cambios más espectaculares en los años recientes?

⁵ Sir John Pakington fue varias veces ministro y parlamentario y se dedicó a defender un concepto de educación nacional que intentó plasmar en diversas leyes.

Una de las continuidades más claras en el sistema educativo inglés de los últimos años ha sido que las universidades permanecen dominadas por las mismas clases sociales. Alrededor de la mitad de los estudiantes de Cambridge y Oxford son reclutados desde escuelas independientes que llegan sólo al 7% de la población. En el año 2000 más del 80% de los niños provenientes de las clases con salarios más altos, como ejecutivos y profesionales, conseguían sus títulos universitarios, mientras que sólo los lograban el 14% de aquellos que venían de hogares de clase trabajadora. Sin embargo, se ha producido un cambio espectacular en las tasas totales de participación, con referencia particular al género. En 1900 los estudiantes universitarios a tiempo completo constituían el 1% de su cohorte de edad y el 5% en 1950, elevándose al 35% en el año 2000. En 1900, 15% de esos estudiantes eran mujeres, y el 20% en 1950, pero en el 2000 ha crecido ya hasta el 52%.

Muchas de sus publicaciones llevan las palabras «nación» o «nacional» en el título. ¿De qué manera consiguió Inglaterra evolucionar desde su imagen imperial hasta otra de carácter nacional? ¿Y cuál fue el papel jugado en este proceso por la educación de las jóvenes generaciones?

Después de la II Guerra Mundial la pérdida del Imperio, combinada con las dificultades económicas, condujo a un periodo de considerable incertidumbre. La transición política se facilitó por el establecimiento de la *British Commonwealth* y la entrada subsiguiente en la Comunidad Europea. La llegada de un elevado número de inmigrantes de los países de la *Commonwealth*, más notablemente de los del Caribe y África y del subcontinente indio («estamos aquí porque vosotros estuvisteis allí»), sentó las bases para una sociedad más multicultural y plurirreligiosa. Los «felices sesenta» trajeron sustanciales cambios sociales, ejemplificados por las protestas estudiantiles, los espectáculos televisivos satíricos, la píldora anti-conceptiva y las nuevas actitudes hacia la censura, el divorcio, el aborto y la homosexualidad. Una cultura de la juventud emergió con nuevos iconos, los Beatles y los Rolling Stones, Mary Quant y Twiggy, que proporcionaron a la nación un desacostumbrado liderazgo en música popular y moda. Las escuelas secundarias se reorganizaron según los principios de la educación comprensiva. Se repensó el currículum —por ejemplo, en temas de lengua y literatura, historia y conocimiento religioso— para eliminar los estereotipos racistas y sexistas.

En el año 2003 usted publicó un famoso artículo acerca de las tres obligaciones de los historiadores de la educación. Cinco años después, y teniendo en cuenta la reciente crisis económica y social que padece nuestro mundo global, ¿añadiría usted nuevos deberes? Y si tuviera que escribir un artículo sobre las «funciones» de los historiadores de la educación en nuestra sociedad, ¿cuáles señalaría?

Ahora añadiría una cuarta obligación —la obligación de investigar y promover el concepto de «educación para la supervivencia»—. Éste es el título de un artículo que se va a publicar en la revista *History of Education* en el año 2009. El argumento es que la mayor amenaza actual no está dirigida hacia el planeta sino hacia la raza humana. Los fines habituales de la educación, como la educación para la salvación, la educación para el Estado y la educación para el progreso deberían ser modificados por el concepto de educación para la supervivencia. La historia de la

humanidad, incluida la historia de la educación, debería ser ubicada dentro del contexto de la historia física, de los cuatro billones y medio de años de historia de la misma Tierra, para poder ser capaces de apreciar la naturaleza minúscula y la absoluta fragilidad de la experiencia humana.

En cuanto a las funciones de los historiadores de la educación en nuestra sociedad, el papel del historiador de la educación como profesional es conducir una búsqueda objetiva y pública de la verdad acerca de los acontecimientos del pasado, y, de acuerdo con ello, localizar los acontecimientos del presente y del futuro dentro de este contexto. Esta búsqueda debería plantearse como un desafío, porque a veces podría dirigirse hacia otras interpretaciones, algunas de las cuales pueden derivarse de las fuentes oficiales. Pero la importancia de esta función no puede ser puesta en duda, porque la misma educación es tan importante, una experiencia humana compartida que es central para la vida y la mayor esperanza para construir un mundo mejor.

Usted ha elegido como título de su recopilación de trabajos escogidos el de Lessons from History of Education [Lecciones desde la Historia de la Educación]. ¿Qué es lo que la Historia de la Educación le ha enseñado acerca de la educación y la sociedad?

Me gustaría empezar con dos de mis citas favoritas. La primera es de Sir John Seeley, quien en 1883 advirtió que «We shall all no doubt be wise after the event; we study history that we may be wise before the event» [«Todos deberíamos, sin duda, ser más sabios después del acontecimiento; pero sólo estudiando historia podemos ser más sabios antes del acontecimiento»]. La segunda es de Simon Jenkins, quien en 2002 argumentó que «Any event is part of a continuum. Without history we are infants. All good news becomes ecstasy and all bad news disaster» [«Cualquier acontecimiento es parte de un *continuum*. Sin historia nos convertimos en párvulos. Todas las buenas noticias nos llevan al éxtasis y todas las malas al desastre»]. Las lecciones que he aprendido del estudio de la historia incluyen el acceder a una mayor variedad de experiencias humanas que las que hubiera podido conocer a través del contacto directo personal, y una conciencia más sofisticada de la naturaleza del conocimiento y de la verdad. Con respecto a la educación, esto se puede expresar principalmente en términos de continuidades y cambios.

Con las nuevas reformas universitarias, la Historia de la Educación está desapareciendo lentamente de todos los currícula en Europa. ¿Que diría a los políticos para persuadirles acerca del valor y la necesidad de introducir esta materia en la formación universitaria? ¿En qué medida se la puede relacionar con las competencias profesionales requeridas por los futuros profesionales de la educación?

Mi respuesta a esta pregunta tiene que ser contextualizada con referencia al cambio y a la continuidad y una referencia particular al concepto de cambio cíclico. Por ejemplo, en Inglaterra, el gobierno central tomó el control del currículum con la Ley de Educación de 1988 y consiguientemente introdujo una organización estricta de la evaluación, el control, la inspección y la publicación de las calificaciones de los exámenes, como un intento de mejorar los resultados. Se enfatizó especialmente la enseñanza del Inglés, las Matemáticas y las Ciencias en las escuelas



En el momento de pronunciar la conferencia plenaria de la Sociedad China de Historia de la Educación (Baoding, octubre de 2008).

primarias. Pero aunque, inicialmente, hubo mejoras, esos progresos llegaron a paralizarse. El empleo de una perspectiva histórica puede explicar por qué sucedió esto. Un régimen estricto bastante similar fue adoptado en 1862, pero hacia 1902 ya había sido abandonado. Los historiadores pueden explicar algunas de las razones por las que esto sucedió. Las competencias profesionales son cruciales, pero ser un profesional significa ser consciente de la totalidad de retos que se esconden detrás de la organización de la clase y de las técnicas de enseñanza, algunos de los cuales se pueden entender mucho mejor a través del estudio histórico.

Ahora vamos a hablar de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). ¿Cuándo supo usted que existía la ISCHE y cuál fue el primer congreso al que asistió?

Creo que el primero fue el de Oxford, celebrado en el Westminster College (1983), organizado por Peter Cunningham y Keith Dent. Antes de ése nunca pude ir.

Y creo que fui informado sobre ISCHE a través de Brian Simon, quien era una de las personas clave implicadas desde el principio. Y, desde luego, era una muy buena manera de contactar con universitarios de Europa del Este, que en aquel momento eran casi inaccesibles. En aquel tiempo había la idea de que uno de los grandes objetivos de ISCHE era integrar las dos grandes partes en las que Europa estaba dividida. Fue una experiencia temprana de cómo reunir a los investigadores en Historia de la Educación de muchas partes del mundo, de cuántas formas es posible acercarse a los académicos de una comunidad científica internacional. Es realmente una vergüenza que el número de académicos de esa parte de Europa haya decaído tanto en las etapas recientes, cualquiera hubiera pensado que ahora sería más fácil que ellos pudieran acudir. Luego ya, en los años ochenta, empecé a asistir más seriamente a las reuniones científicas internacionales, fui a enseñar en una escuela de verano en Canadá, aprendí portugués y fui a Brasil, a São Paulo y a Brasilia, porque tenían previsto ampliar el Ministerio de Educación y me llamaron como asesor. Súbitamente el trabajo en Historia de la Educación parecía muy diferente e ISCHE fue para mí uno de los ejemplos que me hizo ver claro que el futuro pasaba por la internacionalización y que en el Instituto de Educación debíamos apostar por ese objetivo, sobre todo porque había estudiantes de ochenta nacionalidades. Y esto cuando en los años setenta y ochenta apenas había apertura a la comunidad internacional. Teníamos por aquel entonces un acuerdo con Australia, que nos enviaba alumnos para que estudiaran Historia de la Educación durante un año, y así empezó la dimensión internacional del Instituto. Yo siempre pensaba que los Presidentes de ISCHE eran como dioses, ¡eran tan importantes! Y Brian Simon organizó una conferencia especializada en Historia de la Alfabetización, a la que acudieron, por invitación, unas treinta personas para escuchar a Ekel Johansson —al que escuchamos hace dos años en Umea—, para hablar de esa nueva dimensión de la alfabetización en el Reino Unido. Era un tópico tan internacional que yo mismo desarrollé algún trabajo como consecuencia de ese encuentro. Y era tan excitante el formar parte de aquello. Y luego me tocó estar en la Sociedad de Historia de la Educación del Reino Unido, primero como Secretario, por cinco años, y luego como Presidente, creo que por cuatro años. E introduje reformas y cambios de un cierto calado: introducir la idea del *membership secretary*, tiempos para las conferencias, etc. Así es que me impliqué al mismo tiempo en los niveles nacional e internacional.

Con toda la experiencia acumulada después de tantos viajes y de haber conocido a tantos investigadores y personalidades académicas de muchos países. ¿A qué persona fuera del Reino Unido recuerda que le haya inspirado o impresionado por su talla profesional y humana?

La persona que conozco mejor es William J. Reese, un catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison, que nos ha dedicado su último libro a mi esposa y a mí, en prueba de nuestra amistad. Supongo que, de alguna manera, él es el más cercano a mí. Si tuviera que escoger un modelo, ése sería Frank Simon. Recuerdo cuando yo era Presidente de la ISCHE, uno de nuestros grandes problemas era conseguir que se publicara una selección de las comunicaciones presentadas a los congresos anuales. Recuerdo hablar con Frank y sugerir que lo más obvio era que la PH se encargara de eso. Por eso organizó las

Supplementary Series. Lo hizo todo él y no pidió ningún reconocimiento por un trabajo tan eficaz. Creo que fue realmente un placer que se convirtiera en el actual Presidente de la ISCHE. Académico, caballero, modesto, nunca quiere estar en el centro de los focos, nunca quiere dirigir la atención sobre él. Luego, por supuesto, ha habido muchos académicos a los que admiro y respeto, como Antonio Novóa, Christopher Lüth o Manfred Heinemann, quien hizo un trabajo estupendo encargándose durante muchos años del *Newsletter* de la IISCHE. Y la profesora rusa, Salimova, ¡era toda una personalidad! Pero mi modelo es Frank Simon.

En este momento, ¿cómo se imagina el futuro de la Historia de la Educación en el siglo XXI?

En el siglo XXI la educación, en términos de producción del conocimiento y acceso a él, se está transformando rápidamente, y no sólo por Internet. Un cambio similar, pero incluso más acelerado, creo que va a suceder en términos de valores. Nos estamos moviendo desde una era de progreso a una era de supervivencia. La Historia de la Educación tendrá que tener en cuenta estas dos transformaciones.

Si tuviera que elegir una de entre sus muchas publicaciones, ¿cuál elegiría y por qué?

Creo que elegiría la historia del Instituto de Educación [publicada en 2002], porque el Instituto ha sido por treinta o más años parte de mi vida y escribir su historia significó, no sólo algo importante para cualquier historiador como es que una institución cumpla su centenario, sino algo muy cercano a mí, porque fue mi centro de trabajo durante treinta de sus cien años. Pero el libro más personal es el que escribí sobre Joseph Payne⁶. Descubrí todos esos documentos que nunca había visto ni manejado antes, compré manuscritos que iban a ser vendidos a América, y que tuve que pagar yo mismo, una cantidad bastante importante de dinero. E incluso había tantas resonancias personales, porque en el curso de mi investigación descubrí que la biblioteca local a la que yo siempre acudía —y que estaba enfrente de un edificio con el nombre de mi abuelo, el padre de mi madre— se encontraba en el mismo lugar en el que Joseph Payne dirigió una escuela. ¡Estas coincidencias casi me asustaban!

¿Cómo le gustaría ser recordado?

A mí siempre me ha gustado más escuchar que hablar, siempre he preferido escuchar lo que otras personas tienen que decir, creo que podemos aprender mucho unos de los otros. Por eso, me gustaría ser recordado como un aprendiz, como alguien que pasó toda su vida aprendiendo de los otros.

⁶ Joseph Payne fue el fundador del Colegio de Preceptores y el primer catedrático de Educación en Gran Bretaña.