

El texto que sigue se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVIII, n° 2, julio 1998, págs. 367-383

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2000

Este documento puede ser reproducido sin cargo siempre que se haga referencia a la fuente.

# CLARENCE EDWARD BEEBY

(1902-1998)

*W.L. Renwick*<sup>1</sup>

Clarence Edward Beeby – Beeb para sus amigos y colegas – nació en junio de 1902 en Leeds (condado de Yorkshire, Reino Unido), y a los cuatro años de edad emigró con su familia a Christchurch (Nueva Zelanda). Aunque Beeby llegó a ser uno de los más ilustres ciudadanos neozelandeses del siglo XX, siempre tuvo bien presente el legado de su tierra natal, el Yorkshire. Y a este legado solía atribuir algunas de las cualidades personales que marcaron su vida profesional: una gran capacidad de trabajo, una determinación y un espíritu de competencia unidos a un sentido práctico, la confianza en sí mismo, y la firme convicción de lo acertado de sus ideas y decisiones.

## **Influencias en su formación**

Por ser de complexión pequeña y delgada, a Beeby nunca le interesó mucho el deporte, pero destacó pronto por sus cualidades para el estudio. Fue uno de los alumnos más destacados de la Escuela Secundaria Masculina de Christchurch, y en 1923 obtuvo una licenciatura en filosofía con la calificación de sobresaliente en el Colegio Universitario Canterbury, siendo recompensado con una de las poquísimas becas existentes por aquel entonces para que los estudiantes neozelandeses postgraduados pudieran proseguir estudios en el extranjero. Sus aficiones eran sobre todo de índole intelectual: debates, actividades teatrales, y sesudas discusiones sobre la finalidad de la vida, amenizadas con travesuras estudiantiles que eran para él un medio de hacer alarde de ingenio. El hecho de que a los 16 o 17 años llegara a ser predicador seglar metodista es un testimonio de su precocidad intelectual.

Cuando inició sus estudios universitarios, Beeby pensó en hacerse jurista, pero cambió de idea y se orientó hacia la enseñanza por influencia de James Shelley, profesor principal de educación que en aquella época acababa de llegar a Canterbury. Shelley, que era inglés y había sido discípulo predilecto de J.J. Findlay en la Universidad de Manchester, se convirtió en la encarnación local del hombre renacentista por la amplitud de miras de su enseñanza y la universalidad de sus afinidades culturales. Para él, la educación era una actividad humana que lo invadía todo y estaba omnipresente en todas las estructuras sociales e institucionales, y que además proporcionaba a los individuos múltiples oportunidades para descubrir y cultivar capacidades susceptibles de enriquecer sus vidas. Sus discípulos, fascinados por su enseñanza, se sentían imbuidos de la misión de lograr el más completo desarrollo personal posible de los niños y adolescentes de Nueva Zelanda, y por ende un mayor progreso social y cultural de los ciudadanos del país. Bajo su dirección, Beeby y otros estudiantes suyos fueron los pioneros de importantes cambios educativos tanto en la capital como en la provincia, y posteriormente sería el propio Beeby el que iba a desempeñar un importante papel en la transformación de esas iniciativas provinciales en una política nacional.

Shelley fue un personaje carismático, pero las circunstancias se prestaban a la difusión de sus ideas. Su visión de la educación coincidía con el contenido de dos obras cuya lectura se recomendaba a todos los estudiantes de ciencias de la educación de los cuatro centros que componían la Universidad de Nueva Zelanda: *Education: its data and first principles* [Datos y primeros principios de la educación] de Percy Nunn, y *School and society* [Escuela y sociedad] de John Dewey. La elegante obra de Nunn, además de defender de manera implícita lo que se debe hacer para ayudar a los alumnos más capacitados, hacía hincapié en la primacía de la individualidad del ser humano y en la función de la educación para desarrollarla al máximo. En cambio, Dewey no daba prioridad a la individualidad, sino a la naturaleza de la experiencia que deben adquirir los niños en los establecimientos de educación formal e informal. Para él, los individuos y la sociedad no debían concebirse como entidades opuestas, sino como elementos interactivos. En su pensamiento, la educación en una sociedad democrática debía permitir que cada generación hiciese su aprendizaje de la vida en sociedad mediante la experiencia, y el resultado de ello sería que tanto el individuo como la sociedad evolucionarían positivamente. Casi todos los estudiantes que se consagraron a la profesión docente entre 1920 y 1950 habían leído o conocido indirectamente las obras de Dewey y Nunn, y por ello tenían una idea común sobre la finalidad de la educación en una democracia. Por eso, cuando Beeby empezó a formular sus ideas de reforma tanto en su primer cargo de director del Consejo de Nueva Zelanda para la Investigación Pedagógica (NZCER) como en sus posteriores funciones de Director General del sistema educativo nacional, pudo contar con un sólido respaldo por parte de todos los hombres y mujeres que ocupaban puestos influyentes en la estructura docente.

Los pocos estudiantes neozelandeses de la generación de Beeby que prosiguieron sus estudios hasta el doctorado solían irse al extranjero con destino a las universidades británicas principalmente, y llevaban por consiguiente una vida de expatriados. Beeby fue a Manchester, pero su centro de gravedad fue Londres, donde Charles Spearman supervisó su labor de investigación y le presentó a Cyril Burt, J.C. Flugel, y otros psicólogos que realizaban investigaciones en el campo de la inteligencia, las capacidades y las realizaciones humanas. También conoció a Köhler y Koffka, dos psicólogos alemanes que influirían en él con su teoría de la *Gestalt*.

## **Psicología aplicada e investigación pedagógica**

Beeby regresó al Colegio Universitario de Canterbury para enseñar psicología experimental en su departamento de filosofía y dirigir el laboratorio de psicología. Era una persona sociable, disfrutaba con los intercambios de ideas, y a pesar de que sus convicciones religiosas se habían desvanecido, su temperamento de misionero se manifestaba claramente en su determinación a aplicar los conocimientos de la psicología a las preocupaciones concretas del ser humano. En materia de investigación, se interesaba por la psicología industrial, la rehabilitación de los delincuentes juveniles, la orientación profesional y la utilización de los tests. En 1929 visitó los Estados Unidos y el Canadá, donde se entrevistó con Lewis Terman, autor del test de aptitudes intelectuales que había estado utilizando, así como con el criminólogo Sheldon Glueck y con Grace Fernald, que era una precursora en la investigación sobre la lectura correctiva. También conoció a Elton Mayo, cuyos trabajos en la fábrica de la empresa Western Electric en Hawthorne enriquecerían el vocabulario de las ciencias sociales. La orientación profesional de Beeby como especialista en psicología aplicada ya era evidente entonces. En efecto, por un lado estaba ejerciendo la docencia e investigando en un pequeño centro universitario alejado de las vanguardias intelectuales de Europa y los Estados Unidos, y por otro estaba estableciendo vínculos profesionales con destacadas personalidades de los campos de investigación que le interesaban.

El primer problema difícil de su carrera profesional se le planteó en 1934, cuando tuvo que optar entre dos puestos vacantes: el de catedrático de filosofía del Colegio Universitario de Canterbury y el de director del Consejo de Nueva Zelanda para la Investigación Pedagógica (NZCER) recientemente creado. Aunque la financiación de este segundo puesto sólo estaba prevista para un periodo de cinco años, Beeby optó por él y asumió el reto de crear un nuevo sistema que presentaba amplias posibilidades para la investigación pedagógica. En su condición de director de ese organismo, entabló relaciones de trabajo con la fundación filantrópica estadounidense Carnegie Corporation, que había financiado su creación. Sus relaciones con la fundación influirían en su posterior carrera profesional, proporcionándole un modelo de reforma de la enseñanza.

Los miembros del personal de la Carnegie Corporation y su red de expertos en numerosos ámbitos habían hecho de esta fundación un centro de intercambios de ideas e innovación. Sus becas para viajes de estudios permitieron que muchos responsables del sector de la educación se familiarizaran con importantes innovaciones educativas de otros países. Al permitir que expertos procedentes de distintas partes del mundo trabajaran en colaboración con las personas encargadas de llevar a cabo innovaciones educativas en sus respectivos países, permitieron el establecimiento del sistema que más tarde se conocería con el nombre de formación de homólogos. Beeby sacó una experiencia beneficiosa de este tipo de cooperación durante los cuatro años que dirigió el NZCER, y la utilizó para hacer evolucionar el sistema educativo de Nueva Zelanda cuando ocupó las funciones de Director de Educación en 1940. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando desempeñaba el cargo de Subdirector General de Educación de la UNESCO en los primeros años de vida de la Organización, también introdujo en ésta los métodos de trabajo de la Carnegie Corporation.

## **Hacia la igualdad de oportunidades en la educación**

A finales de 1935, los neozelandeses eligieron un gobierno laborista por primera vez en su historia. La voluntad de este gobierno de reformar la educación se manifestó claramente cuando el viceprimer ministro Peter Fraser ocupó el puesto de ministro de educación e inició en el sistema nacional de enseñanza la reforma más exhaustiva de los últimos cincuenta años. En 1940, Fraser fue nombrado primer ministro, y bajo su mandato Nueva Zelanda pudo reivindicar el honor de ser el primer país que reconstruyó la instrucción pública con el objetivo de establecer la igualdad de oportunidades. A finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando ese objetivo se convirtió en el tema principal de la educación en el mundo occidental, la reforma del sistema educativo neozelandés ya se hallaba muy adelantada.

En 1938 y 1940, Beeby fue nombrado sucesivamente subdirector y director de educación, y hasta su jubilación en 1960 desempeñó la función de asesor principal del gobierno en materia de educación. La combinación de la visión política de Fraser y de la autoridad profesional de Beeby fue un fenómeno único en la historia de la educación neozelandesa. Sin la voluntad de Fraser de suprimir la desigualdad en materia de educación, la reforma educativa supervisada por Beeby habría carecido de respaldo político. Y sin las excepcionales cualidades de Beeby, habría sido poco probable que los propósitos de reforma de Fraser se hubieran realizado tan concienzudamente.

Entre las múltiples razones del éxito de Beeby se puede mencionar su aguda inteligencia, su dominio de los temas tratados, su fe en lo que hacía, sus dotes de persuasión verbales y por escrito, su determinación para lograr lo que se proponía, su energía y su capacidad de resistencia. Tuvo también la suerte de que su cargo de Director de Educación le diera derecho a ser miembro del Senado de la Universidad de Nueva Zelanda, que era el órgano encargado de determinar la política de educación universitaria. Como el éxito en la realización de las reformas educativas del gobierno requería una estrecha cooperación entre ese

órgano y el Departamento de Educación, Beeby con su anterior experiencia de profesor universitario se encontró en una situación excepcional para lograr sus objetivos. Lo que le caracterizaba como administrador educacional de talento era su comprensión de lo que la educación debe significar no sólo en las escuelas y en las aulas, sino también en la vida cotidiana de los niños y adultos de ambos sexos. También le caracterizaron su capacidad para concebir un sistema de educación reformado como un sistema estructurado, así como su extraordinaria suerte para ser la persona adecuada en el lugar justo y el momento preciso, y seguirlo siendo durante el tiempo necesario para llevar a la práctica las ideas reformadoras de Fraser.

Una reforma integral de la educación es un proyecto a largo plazo que está sometido al riesgo de que se produzcan cambios políticos sobre los que carecen de control los administradores de la educación. Durante la ejecución de la reforma en Nueva Zelanda, hubo varios cambios de ministro y un cambio de gobierno cuando ésta se hallaba a medio camino. El hecho de que el programa de reformas de un gobierno de centro izquierda fuese aprobado por su sucesor de centro derecha constituyó una prueba de la confianza que los ministros de educación de ambos bandos políticos depositaban en el buen criterio de Beeby.

Muchos elementos de la política de reforma exigían la creación de nuevas instituciones y servicios educativos, y Beeby fue capaz de crearlos sin suscitar la oposición rutinaria de los que defendían intereses contrarios en el ámbito de la educación. El aumento de la tasa de nacimientos en la posguerra hizo necesaria la construcción de muchos centros de enseñanza nuevos. Así, se creó un nuevo tipo de centro escolar – la escuela secundaria polivalente —, a la que se dotó de personal para la aplicación de un nuevo plan de estudios de secundaria. Por otro lado, la mayor parte de la formación profesional postsecundaria no se había desarrollado todavía, y por consiguiente era un campo abierto a las innovaciones, sin que por ello se hiciera correr un peligro a la función de la universidad y de las escuelas normales. Las organizaciones benévolas que dispensaban educación de primera infancia y de adultos saludaron las iniciativas adoptadas por el gobierno en sus ámbitos respectivos, y se mostraron sumamente dispuestas a cooperar. Por otro lado, el rejuvenecimiento del cuerpo docente hizo que éste apoyase vigorosamente una política que, en opinión de muchos de sus miembros, era adecuada para un sistema democrático. Naturalmente, también hubo oposición, pero Beeby estuvo a la altura de las circunstancias en su defensa del sistema. El movimiento en pro de una educación activa que tuvo lugar en Nueva Zelanda entre los años treinta y cincuenta, contrajo una importante deuda con muchos de los hombres y mujeres que participaron en él, pero sobre todo con Beeby.

## **La educación en los países del Tercer Mundo**

En 1945, las competencias de Beeby en su calidad de asesor principal del Gobierno en materia de educación se extendieron a la región del Pacífico Meridional, primero a Samoa Occidental, que era un territorio en fideicomiso de las Naciones Unidas, y luego al archipiélago de las Cook y a las islas Niue y Tokelau, que eran administradas por Nueva Zelanda y se preparaban para un régimen de autogobierno. Después de haber evaluado el estado de la educación en esas islas, le preocupaba tener que proponer para ellas una política educativa que él mismo había condenado y que estaba tratando de reemplazar en Nueva Zelanda. En 1946, empezó una labor que con el tiempo se convertiría en una activa participación en los programas de educación de la UNESCO, y el enriquecimiento de sus conocimientos sobre la educación en los países en desarrollo le condujo a racionalizarlos con la elaboración de la teoría de las etapas de desarrollo de la educación.

En la primera Conferencia General de la UNESCO celebrada en 1946, Beeby causó sensación inmediatamente. Como se trataba probablemente del único dirigente de las delegaciones nacionales presentes que era especialista en educación y administrador del sistema

educativo de un país, pudo hablar con la autoridad de su experiencia personal directa de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y otras instituciones educativas, y al mismo tiempo intervenir sobre la problemática planteada por la reforma de un sistema educativo nacional. Primero fue elegido presidente del Comité de Verificación de Poderes, y luego de la Comisión del Programa, y sobresalió en sus funciones por su ingenio, sus dotes teatrales, y su capacidad para lograr que personas de distintas opiniones llegasen a conclusiones comunes. También desempeñó funciones importantes en los organismos internos de la UNESCO hasta mediados de los años sesenta, y la Organización le consultó regularmente por ser una de sus personalidades más veteranas hasta 1992, año en que cumplió noventa años.

A su jubilación, en 1960, Beeby fue nombrado embajador de Nueva Zelandia en Francia, lo cual le permitió seguir de cerca la labor de la Organización. Fue elegido miembro del Consejo Ejecutivo en 1960 y Presidente en 1963. También desempeñó un papel activo en los comienzos del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), el organismo de la UNESCO para la formación de los administradores de la educación de los países en desarrollo. Fue compilador de los 22 primeros títulos de la importante serie de publicaciones del IPE intitulada *Principios de planificación de la educación*. En el curso de su carrera profesional le fue ganando la pasión de la edición, y todos los autores de los textos que editó consideraron que su trato con él supuso para ellos una experiencia enriquecedora y estimulante a la vez. Su trabajo con el IPE culminó con la dirección del simposio sobre la calidad de la educación y la redacción del correspondiente informe<sup>2</sup>.

A mediados de la década de los sesenta, los conocimientos de Beeby sobre el desarrollo de la educación no tenían equivalente. El concepto de desarrollo de la educación en los países del Tercer Mundo resultaba problemático, pero no en el sentido radical en que se iba a plantear e intensificar el debate sobre esta cuestión algo más tarde en esa misma década, sino a causa del abismo que mediaba entre los países del Tercer Mundo y las naciones industrializadas. Hasta bien entrados los años sesenta, el tema principal de muchos programas de desarrollo nacional en el Tercer Mundo seguía siendo la modernización bajo la influencia de las formas de desarrollo institucional occidentales. Gran parte de la aportación de los expertos a esos programas – la del propio Beeby fue un ejemplo típico – estaba muy arraigada en la experiencia histórica de los países occidentales de donde procedía. Muchos de los dirigentes de los países en desarrollo habían sido educados en las antiguas metrópolis, y seguían tomando como modelo las instituciones y sistemas educativos de éstas para el desarrollo de sus propios Estados.

Los problemas de estos dirigentes eran enormes, y además se veían forzados por una gran sensación de urgencia. Esperaban que, en una década aproximadamente, iban a poder efectuar progresos educativos cuya realización había requerido un siglo o más en los países industrializados. El economista norteamericano W. W. Rostow había seducido la imaginación del público proponiendo un modelo de crecimiento económico en el que uno de los elementos esenciales era el “despegue” económico; y en los países en desarrollo la planificación nacional se consagró a crear las condiciones para provocarlo. En sus planes nacionales predominaban las previsiones de expansión cuantitativa, aunque eran países con infraestructuras educativas en el mejor de los casos modestas. Resultaron ser enormes las disparidades entre los costos proyectados para lograr la universalización de la enseñanza primaria y la capacidad de los países en desarrollo para financiarla o respaldarla. Se discutió ampliamente la posibilidad de evitar los altos costos que implicaba el empleo de una gran cantidad de maestros formados, recurriendo a la utilización de medios educativos como la televisión, la radio y la enseñanza programada.

Beeby era una persona muy versada en este tipo de planeamiento del desarrollo, y lo que le desconcertaba era que, al hacerse hincapié en el desarrollo cuantitativo, se considerase a la educación como un componente de la planificación nacional sin comprender realmente la

dinámica interna que posee como parte integrante de la cultura. Beeby consideraba que una de las causas más importantes de esta actitud estribaba en la falta de un conjunto de textos que sirviera de orientación para las cuestiones educativas, y que pudiese ser utilizado por los planificadores de otras disciplinas cuando se enfrentaban con esas cuestiones durante la planificación y realización de los programas nacionales de desarrollo. A propósito de los especialistas en educación que, como él, estaban absorbidos por las políticas de planeamiento del desarrollo, decía que estaban tan atareados salvando almas que se habían olvidado de la teología.

## La calidad de la educación

Desde una comunicación efectuada en 1961 ante la Asociación Británica para el Progreso de la Ciencia hasta el intercambio de ideas con Gerard Guthrie publicado en la *Revista Internacional de Educación* en 1980, Beeby siempre trató lo que a su parecer era la cuestión teórica esencial del desarrollo educativo en los países del Tercer Mundo: ¿cómo lograr la realización de cambios que desemboquen en la mejora cualitativa de un sistema educativo? Una estancia en la Universidad de Harvard le permitió escribir en 1966 su obra más conocida: *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo]<sup>2</sup>.

El contenido de esta obra es más limitado de lo que podría dar a entender el título, pues es preciso recordar que fue escrito a mediados de la década de los sesenta. En esa época, dos de los temas candentes eran la universalización de la enseñanza primaria y la erradicación del analfabetismo de los adultos. A cualquier persona implicada en la empresa de alcanzar esos objetivos se la bombardeaba con datos estadísticos sobre los porcentajes de analfabetos y de niños que no recibían ninguna clase de enseñanza primaria, sobre la cantidad de docentes disponibles en determinados países y los porcentajes de los que habían recibido formación o no, sobre la demanda de maestros y las previsiones cifradas de los que serían necesarios para satisfacerla, etc. Beeby había sido administrador del sector educativo durante bastante tiempo como para no ignorar que ese tipo de información es totalmente necesaria para los planificadores, pero tampoco ignoraba que la calidad del rendimiento de un sistema educativo suscita otras muchas más cuestiones para las que es menester encontrar soluciones. Entre estas cuestiones, señaló que la calidad de los maestros de enseñanza primaria constituía el factor más importante para la realización de los objetivos de educación establecidos en los planes nacionales de desarrollo. Beeby puso entre paréntesis los demás factores educativos que pueden intervenir en el desarrollo de la infancia y se centró en la única institución educativa – la escuela primaria – que por aquel entonces constituía el motivo esencial de preocupación para los gobiernos del Tercer Mundo empeñados en la modernización. Estaba convencido de que éstos no podían seguir un camino más corto para mejorar la calidad de sus sistemas nacionales de educación.

Recurriendo a la experiencia histórica de los países industrializados desde principios del siglo XIX, expuso que, desde el punto de vista de la calidad de la educación alcanzada por sus maestros, todos ellos habían progresado siguiendo una serie de etapas. Gracias a su formación como psicólogo, las analogías con el ser humano le resultaban familiares; por eso la representación del desarrollo del sistema educativo no la tomó de Rostow – cuyos libros no había leído – , sino de G. Stanley Hall, un psicólogo de una generación anterior cuya obra había leído su durante sus años de estudiante.

Beeby estableció cuatro etapas en el desarrollo de un sistema de enseñanza primaria, y asoció cada una de ellas a las diferencias existentes en la formación profesional de los maestros y a las características específicas de la enseñanza que profesaban.

FIGURA 1. Etapas de desarrollo de un sistema de enseñanza primaria

(1) Etapa	(2) Maestros	(3) Características
I. Informalismo	Nivel de conocimientos insuficiente, falta de cualificación	No organizada; símbolos relativamente carentes de significado; contenido muy limitado de los temas (lectura, escritura, cálculo); normas muy bajas; la memorización es esencial
II. Formal	Nivel de conocimientos Insuficiente, cualificaciones	Muy organizada; símbolos con sentido limitado; programa rígido; hincapié en la lectura, la escritura y la aritmética; métodos rígidos: “una sola vía correcta”; un solo libro de texto; Exámenes externos; inspección acentuada; disciplina estricta y externa; memorización muy acentuada; no se tiene en cuenta la vida afectiva.
III. Transición	Mejor nivel de conocimientos, cualificaciones	Aproximadamente los objetivos que en la etapa II, pero realizados con mayor eficiencia; mayor acento sobre el significado, aunque sigue siendo insuficiente; programas y libros de texto menos restrictivos, pero los maestros vacilan a la hora de hacer uso de una mayor libertad; el examen de fin de ciclo suele ser una traba a la experimentación; se hace poco en clase para satisfacer la vida afectiva y creativa de los niños.
IV. Significado	Buen nivel de conocimientos, Buenas cualificaciones	Se pone el acento en el significado y la comprensión; programas de enseñanza más amplios; variedad de contenido y métodos; satisfacción de las necesidades individuales; métodos activos, solución de problemas y creatividad; tests internos; disciplina flexible y positiva; vida emocional, estética e intelectual; estrechas relaciones con la comunidad; mejores locales y equipos básicos.

Fuente: C.E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, pág. 72.

Para pasar de la descripción a la teoría, Beeby propuso dos hipótesis:

- A. Hay unas etapas en el desarrollo de la calidad de la mayor parte de los sistemas de enseñanza primaria, y cada etapa, con sus características peculiares, constituye el preludio necesario para pasar a la etapa siguiente.
- B. El paso de una etapa a otra está condicionado por los niveles de instrucción general y por la formación profesional de los maestros.

Como buen profesor de lógica que había sido en su tiempo, Beeby señaló que la hipótesis A puede ser verdadera y la B falsa, y que por lo tanto los cambios en la hipótesis B son causa necesaria pero insuficiente de un cambio en A.

De lo expuesto por Beeby<sup>3</sup> en *The quality of education in developing countries* y en sus últimos escritos, se infiere claramente que su tesis de las etapas era una primera aproximación a la teoría del desarrollo de la educación. Esperaba que el hecho de situar las cuestiones de la calidad de la educación en el contexto de los planes y programas de desarrollo nacional, así como el de proponer un marco conceptual para el análisis de la evolución de la educación a lo largo del tiempo, incitaría a los investigadores de la economía y la educación a efectuar conjuntamente estudios empíricos para dilucidar los factores relacionados con la mejora de la calidad de la educación en los países en desarrollo. Pero su desilusión a este respecto fue muy grande. La falta de diálogo entre los expertos en educación y los economistas creó un abismo entre ellos que Beeby deseaba salvar, pero la compartimentación de las disciplinas era tal que los especialistas en educación y los economistas dedicados a los temas del desarrollo prosiguieron sus investigaciones cada cual por su lado. En una mordaz reseña crítica de su obra, John Vaisey dijo que no podía reconocer a ninguno de los economistas que había conocido en la caracterización que Beeby había hecho del “economista”. En cambio, los especialistas en educación se identificaron fácilmente con la imagen que daba de ellos<sup>4</sup>.

Su tesis de las etapas del desarrollo fue una audaz tentativa de elaborar un esquema explicativo que comprendiese tanto los sistemas de educación en desarrollo como los ya desarrollados. Sin embargo, era inevitable que esta tesis suscitara críticas por considerar que se trataba de un intento de generalización de casos particulares obtenidos en países muy diferentes que se hallaban en distintas etapas de desarrollo. Los expertos en educación de varios países en desarrollo utilizaron la teoría de las etapas como base para proyectos de investigación y consideraron que, con algunas salvedades, representaba un modelo de investigación útil<sup>5</sup>. Quince años después de la publicación de esta tesis, Gerald Guthrie la analizó detalladamente en *La revista internacional de educación*, y Beeby le respondió<sup>6</sup>. Fue un intercambio cortés de ideas entre ambos.

Guthrie sostenía que la teoría no podía constituir un modelo válido de investigación porque descansaba en un conjunto de valores no establecidos, y además porque las cuatro etapas no se diferenciaban suficientemente y no podían utilizarse como base válida para una investigación empírica. Beeby respondió a estas objeciones diciendo – con toda la razón, a mi juicio – que todo desarrollo de la educación es inevitable y justificadamente normativo, a partir del momento en que va dirigido al logro de objetivos. Este intercambio de ideas fue valioso porque esclareció la dificultad de establecer por escrito criterios para efectuar una evaluación comparada de los sistemas de educación. Beeby convino en que algunas de las críticas de Guthrie acerca del lenguaje utilizado para describir las cuatro etapas eran acertadas, y admitió que su caracterización de las escuelas primarias en la cuarta etapa – la del significado – daba prioridad a sus propios valores “progresistas”, por lo cual propuso una nueva formulación para suprimirla.

Donde mayor repercusión tuvo *The quality of education in developing countries* fue en el sector de la educación, y más concretamente entre los especialistas en administración de la educación y los formadores de docentes y administradores de la educación en los países en desarrollo. En estos círculos, la obra de Beeby tuvo un verdadero impacto porque trataba



temas prácticos que les interesaban mucho en un lenguaje comprensible para todos, y además porque los trataba con brillante claridad y con la autoridad que le confería su condición de administrador de la educación reputado en el plano internacional. Esta obra proporcionó sobre todo a esos círculos argumentos para propugnar en sus países una mayor dedicación a la formación profesional de los maestros de enseñanza primaria y a los servicios auxiliares. Por consiguiente, esta obra fue más un auxiliar pedagógico y una fuente de argumentación que un fermento de investigación destinado a justificar la teoría de Beeby.

En un sistema educativo, las cuestiones de calidad han de abordarse en múltiples niveles. A este respecto, todos los escritos de Beeby desde 1940 – el año en que era asesor principal del gobierno para las cuestiones relacionadas con el sistema de educación – se caracterizan por la capacidad de su autor para captar, articular y señalar con énfasis lo que debe hacerse en una circunstancia determinada para mejorar la calidad de un sistema. La experiencia también le hizo tomar conciencia de los múltiples factores que pueden frustrar los planes de reforma mejor preparados, y para ilustrar sus efectos prácticos recurrió con frecuencia a la imagen del paralelogramo de fuerzas. Beeby sostenía que la línea del progreso educativo pasaba por un lugar situado entre las fuerzas partidarias y adversarias de la reforma. Las personas ajenas a la profesión docente identificaban la resistencia a los cambios con un factor: el conservadurismo del profesorado. Beeby supo entender las razones de esa resistencia: escasa articulación de los objetivos de reforma; incomprensión y falta de confianza del profesorado respecto de lo que se esperaba de él; el hecho de que los docentes eran un producto del sistema en el que trabajaba; la circunstancia de que muchos de ellos habían pasado prácticamente toda su vida dentro de ese sistema; el aislamiento de los que trabajaban solos en sus respectivas clases; y la diversidad de la capacitación profesional entre los docentes.

En *The quality of education in developing countries*, la ilustración del paralelogramo de fuerzas se encuentra a la derecha del cuadro en el que Beeby expuso sus etapas de desarrollo (véase la Figura 1). Ese paralelogramo esquematiza la estrategia seguida por un administrador para mejorar la calidad de la educación dentro de un sistema. La línea vertical X-Y representa de arriba abajo el recorrido desde la etapa I hasta la etapa IV. Beeby señala que “en última instancia, la competencia del administrador que lleva a cabo la reforma estriba en su capacidad para influir en los factores que determinan el cierre máximo del ángulo CBQ, al que podríamos llamar de manera un poco solemne “ángulo de la reforma”<sup>7</sup>.

En 1980, para Beeby era evidente que un examen retrospectivo de los problemas con que tropezaban los países en desarrollo mostraba que eran ya muy diferentes de los planteados a principios de los años sesenta. Para aquel entonces, la enseñanza secundaria había adquirido una prioridad que nunca había tenido antes. Algunas estrategias alternativas, como la del aprendizaje a lo largo de toda la vida, suscitaban nuevos interrogantes sobre los objetivos y las prioridades de la educación. La búsqueda de la calidad ya no se podía identificar con la calidad de los maestros de enseñanza primaria de un país. Y tampoco se podía esperar que la calidad de la enseñanza primaria en los países en desarrollo se pudiese evaluar utilizando una escala cognitiva unidimensional. En efecto, se estaba cuestionando mucho la aparente universalidad de los valores occidentales en materia de educación. Lo que no había sido objeto de un debate intenso a principios de los años sesenta, es decir, los valores religiosos, étnicos, culturales y comunitarios – que Beeby había admitido siempre, a pesar de haberlos puesto entre paréntesis en su presentación de la función institucional de la escuela primaria –, se convirtieron entonces en el tema principal de los debates educativos en los países desarrollados y subdesarrollados.

Dado que Beeby había presentado su tesis como una primera contribución a la elaboración de una teoría en la esfera del desarrollo de la educación, se esperaba que una gran parte de los debates que iba a suscitar se centrarían en el hecho de saber si era un modelo explicativo válido o no. Se prestó mucho menos interés a su hipótesis de que una etapa de

desarrollo era el preludio necesario de la siguiente. Independientemente de que su tesis de las etapas sea útil para evaluar la calidad de los sistemas de educación, sigue en pie la cuestión de saber si un gobierno puede acelerar los procesos susceptibles de mejorar cualitativamente la educación. Ésta era la cuestión con la que se enfrentaban los gobiernos de distintos países cuando Beeby intervino en este a principios de los años sesenta, y aún sigue siendo la cuestión esencial del planeamiento de la educación tanto en los sistemas en desarrollo como en los desarrollados.

Beeby adoptó el principio de “demostración de la falsedad” de Karl Popper y expuso que para que su tesis fuese refutada, o por lo menos considerablemente modificada, bastaría con que se diese una sola excepción de un país en desarrollo que, saltando una etapa, consiguiese llevar a sus maestros hasta el nivel IV (el del significado). Hay una excelente razón que explica por qué no se ha producido esa excepción, y por qué no es probable que se produzca en un futuro previsible. Una característica típica de todos los sistemas públicos de educación formal estriba en su organización de tipo artesanal. El principal recurso de los docentes es su pericia profesional, lo que hace de ellos maestros artesanos que utilizan las herramientas de que disponen para enseñar lo que deben aprender sus alumnos. La enseñanza requiere una alta intensidad de mano de obra, y en todos los sistemas educativos las remuneraciones de los profesores constituyen la partida de gastos más importante, con gran diferencia respecto a los demás. Mientras el modelo imperante siga siendo así, la mejora cualitativa de un sistema de educación aumentará en proporciones muy pequeñas, y seguirá siendo remota la perspectiva de saltarse etapas o de lograr que todos los alumnos accedan rápidamente a un nivel establecido de antemano.

Toda la carrera docente y administrativa de Beeby se desarrolló según este modelo artesanal, y como era el que también habían adoptado forzosamente los países en desarrollo, nuestro hombre no se centró en el aprendizaje de los alumnos, sino más bien en la enseñanza de los maestros y en las clases, es decir, en el espacio educativo esencial de los sistemas de educación formal. Hubiera sido irrealista esperar que propusiese un modelo completamente nuevo, porque en su condición de administrador de la educación experimentado sabía perfectamente que tenía que habérselas con el universo de la educación en las condiciones en que se lo había encontrado. La hipótesis de Beeby seguirá sin verificarse hasta que no se cambie el paradigma de la enseñanza de los docentes por el del aprendizaje de los alumnos, y hasta que los gobiernos no tengan la capacidad – o la voluntad – para invertir un porcentaje mucho mayor de sus presupuestos de investigación y desarrollo en el aprendizaje de los alumnos y en los medios de ponerlo al alcance de todos ellos.

En cierto sentido se puede decir que la radio, la televisión y la enseñanza programada fueron las panaceas de los años sesenta, lo mismo que hoy en día lo son las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, la diferencia esencial entre aquella época y la actual estriba en el hecho de que la tecnología de la información ofrece una auténtica posibilidad de que los sistemas de enseñanza se puedan reorganizar centrándose en el aprendizaje de los alumnos en vez de en el magisterio de los profesores. En efecto, esa tecnología integra la enseñanza en programas informáticos educativos, permite la individualización del aprendizaje al hacerlo interactivo, y además puede adaptarlo a la situación específica de los educandos. La futura reorganización exigirá una revolución en la concepción y financiación de los sistemas públicos de educación, que dejarán de ser artesanales para transformarse en empresas con un alto porcentaje de capital fijo, basadas en un saber profesional, teórico y práctico. A diferencia de los años sesenta, en la política de educación no tendrán que plantearse las cuestiones de cómo subsanar la falta de profesorado o apoyar su labor con asistencia pedagógica, sino más bien la de cómo utilizar la experiencia profesional de los docentes para crear material pedagógico perfeccionado y supervisar el aprendizaje de los alumnos dondequiera que se efectúe. Una de las máximas de

Beeby era que la buena educación siempre resulta más costosa que la deficiente. La experiencia obtenida con los sistemas de educación en los treinta años transcurridos desde que publicó *The quality of education in developing countries* apunta sobre todo a la necesidad de establecer un modelo diferente – y de gastar más dinero, por consiguiente – para lograr un cambio planificado de la calidad de los sistemas de educación en beneficio de todos los educandos.

## **La reflexión sobre la experiencia práctica**

La vida de Beeby se caracterizó por la continua interacción entre la teoría y la práctica. En los años sesenta, setenta y ochenta fue asesor de distintos gobiernos y organismos internacionales para la realización de múltiples proyectos de desarrollo de la educación, lo que le permitió enriquecer sus ideas sobre la mejora cualitativa de los sistemas de educación. Su experiencia más notable fue la de asesorar al Gobierno de Indonesia para el planeamiento y realización de su segundo plan quinquenal de educación. El gobierno de este país había pedido a la Fundación Ford que efectuara una evaluación externa de la aplicación de dicho plan, y Beeby desempeñó un papel de primer plano en su concepción, planeamiento y realización. Esto le permitió centrarse en un nuevo proyecto de gran importancia práctica que requería una gran prudencia, ya que en aquellos tiempos no era nada corriente que un país en desarrollo se sometiera a una evaluación externa del rendimiento de su sistema de educación, ni tampoco que diera su acuerdo para publicar un informe con sus resultados.

El informe se publicó en 1979 y se intituló *The assesment of Indonesian education: a guide in planning* [La evaluación de la educación en Indonesia: orientaciones para el planeamiento]. A Beeby le preocuparon como siempre los resultados del plan en cuanto a la calidad, y el informe resultó ser un extenso comentario de las influencias recíprocas entre el contexto político del plan, los objetivos establecidos en él, y los múltiples factores que configuraron el resultado, es decir, la mejora de la calidad de la enseñanza primaria en Indonesia. La importancia de este informe radica en su especificidad. En efecto, toda reforma educativa es peculiar en función de la sociedad en que se aplica, de todas las limitaciones que en ese momento tiene su sistema de educación, y del contexto político específico. El informe fue redactado para los políticos y los administradores indonesios, pero tuvo una amplia repercusión en el mundo de los administradores de la educación, por constituir un caso de estudio de los temas que Beeby había abordado en líneas generales en *The quality of education in developing countries*.

En 1968, Beeby regresó a Nueva Zelandia y el NZCER puso a su disposición una oficina para que prosiguiera su labor. Fue un retorno a las raíces, incluso en el plano intelectual. Como en el caso de muchos otros hombres neozelandeses, su carrera profesional había sido posible gracias a las posibilidades que le brindó el sistema público de educación de su país. Cuando ejerció el cargo de Director de Educación, primero se implicó a fondo en la tarea de transformar la noción abstracta de igualdad de oportunidades en un objetivo real de la reforma de la educación, y después de la Segunda Guerra Mundial pudo contemplar a lo largo de su labor práctica cómo ese objetivo se convertía en un ideal para los planificadores de la educación. Beeby decidió analizar el significado de toda su experiencia anterior y plasmarlo en un libro.

La obra se publicó con el acertado título de *The biography of an idea* [La biografía de una idea], y aunque en buena parte era autobiográfica se ajustaba perfectamente a la temática de Beeby. El libro empieza con un fascinante relato de cómo fue posible que un joven universitario capaz, impetuoso, y graduado con éxito en un sistema de educación pública competitivo y selectivo, llegara a ser responsable de una reforma de ese sistema encaminada a democratizar las oportunidades en materia de educación. A continuación, en el libro se expone de qué manera la idea de la igualdad de oportunidades llegó a convertirse en una característica

esencial de su pensamiento – y de la política educativa en Nueva Zelanda – , a pesar de toda su experiencia personal anterior; y también cómo fue acogida esa idea en los variadísimos contextos de los distintos países del Tercer Mundo en los que trabajó. Beeby efectúa además un análisis retrospectivo en su libro, haciendo un balance de su modo de entender esa idea a lo largo de dos décadas (1940-1960), cuando no existía ningún precedente y la idea no había sido objeto de ninguna experimentación.

Lo que trasluce en su libro, y lo que le da unidad al mismo tiempo, es su pasión por la explicación pedagógica y su determinación para abordar los problemas desde la raíz. Las cualidades de esta biografía suya son las mismas que le distinguieron como gran especialista nacional e internacional en temas de educación: una inteligencia penetrante que continuamente cuestionaba la realidad y su propia interpretación personal de ella; su capacidad para concebir políticas prácticas que plasmasen en la realidad ideas y convicciones abstractas; y sus dones para comunicar a los demás su visión de las perspectivas futuras. Al leer su prosa lúcida y pulcramente redactada, comprendemos su capacidad para elaborar políticas, y lo que es igualmente importante, sus dotes para defenderlas.

Beeby también reflexionó sobre el carácter intencional de todo esfuerzo pedagógico. Al criticar la tesis de las etapas del crecimiento y calificarla de teleológica, Guthrie creía haber asestado un golpe mortal a la teoría de Beeby. Pero Beeby pensaba que los mitos de la educación son a los reformadores del sistema educativo lo que los paradigmas son a los científicos. A este respecto, dijo lo siguiente:

“[Los grandes mitos de la educación] se imponen porque son declaraciones de intenciones, y porque hay pocas cosas importantes que se puedan decir sobre la educación sin una base teleológica. Las teorías de la educación que trascienden los meros dispositivos técnicos nunca están exentas de valores. El factor intencional, a menudo reforzado por un sentimiento profundo, confiere una significación y una tenacidad peculiares al mito de la educación. He llegado a creer que el mito dominante representa para el educador lo mismo que el paradigma para el científico. Para aquellos que lo aceptan, el mito les ofrece la unidad que proporciona un designio común, la creencia compartida en objetivos definidos con amplitud, y un consenso provisional y tácito para poner entre paréntesis la incredulidad, ya que por definición un mito no puede ser plenamente verdad. En una profesión en la que el escepticismo resulta tan necesario como la fe, no es fácil asentar un mito. Sólo es posible cuando éste expresa en el ámbito de la educación objetivos sociales ampliamente aceptados por la comunidad, porque no es una prerrogativa de la profesión docente construir enteramente nuevos mitos<sup>8</sup>.”

Cuando celebró sus noventa años, Beeby también cumplió setenta años de dedicación activa a la innovación pedagógica, y hacía ya mucho tiempo que se había convertido en un mito de la educación<sup>9</sup>. Con motivo de su aniversario se publicó un fascículo con artículos en su honor, se celebró un seminario internacional, se organizaron numerosos actos y ceremonias de homenaje, y hombres y mujeres de los cuatro rincones del mundo le enviaron mensajes de gratitud y elogio. Así finalizó la vida pública de un hombre que, como administrador de la educación, fue un compendio de inteligencia y virtudes profesionales.

## Notas

1. William Renwick (Nueva Zelanda). Entre 1975 y 1988, fue Director General de Educación de Nueva Zelanda. Autor de *Moving targets: six essays on education policy* [Blancos movidos: seis ensayos sobre política educativa]. Desde 1988 ocupa el cargo de profesor e investigador honorario en el Centro de Investigaciones de Stout para el Estudio de la Cultura, la Historia y la Sociedad de Nueva Zelanda, dependiente de la Universidad Victoria de Wellington (Wellington, Nueva Zelanda).
2. Phillip Coombs, Recalling the origins of UNESCO's International Institute For Educational Planning [Recuerdos de los principios del Instituto Internacional de Planemiento de la Educación de la UNESCO], en: *The Beeby fascicles*, n° 1, págs. 50-51; Jacques Hallak, “Educational planning today”, *ibíd.*, n° 6, págs. 10 y 21-22.

3. C.E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, pág. 72.
4. J.E. Vaisey, reseña sobre *The quality of education in developing countries*, *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 36, n° 4, 1966, págs. 533-536.
5. J.M. Barrington, The teacher and the stages of growth of educational development [El docente y las etapas de crecimiento del desarrollo de la educación], *British journal of teacher education* (Reino Unido), vol. 6, n° 2, 1980, págs. 100-114.
6. Gerard Guthrie, Stages of educational development: Beeby revisited [Etapas del desarrollo de la educación: Beeby revisitado], *International review of education* (Hamburgo, IUE), vol. 26, n° 4, 1980, págs. 411-438 y 445-459; C.E. Beeby, Reply to Gerard Guthrie [Réplica a Gerard Guthrie], págs. 439-444, y The thesis of stages fourteen years later [La tesis de las etapas catorce años después], págs. 451-474.
7. C.E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo], *op. cit.*, pág. 74.
8. C.E. Beeby, Introducción a W.L. Renwick, *Moving targets: six essays on education policy* [Blancos movedizos: seis ensayos sobre política educativa], 1986, pág. xliii.
9. Beeby poseía los siguientes títulos y distinciones académicas: licenciado en filosofía por la Universidad de Nueva Zelanda, con la calificación de sobresaliente; doctor en filosofía por la Universidad de Manchester; doctor *honoris causa* por las universidades de Otago, Canterbury, y Victoria de Wellington. Entre las distinciones profesionales de que fue objeto, cabe mencionar la medalla Mackie por los distinguidos servicios prestados a la educación en Australia y Nueva Zelanda, la medalla de la UNESCO “Rutas de la seda” (1992), y el título de Miembro Extranjero Asociado de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos de América. Asimismo, fue nombrado Compañero de la Orden de St Michel y St George y miembro de la Orden de Nueva Zelanda, máxima recompensa pública del país. A esa orden pertenecen tan sólo veinte personas, y Beeby era miembro desde su fundación.

### Bibliografía escogida

- Beeby, C.E. (comp.). 1969. *Qualitative aspects of educational planning* [Aspectos cualitativos de la planificación de la educación]. París, UNESCO, IIEP.
- . 1966. *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo]. Cambridge, Massachusetts, Harvard.
- . 1979. *Assessment of Indonesian education. A guide in planning* [Evaluación de la educación en Indonesia: guía para la planificación]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research.
- . The thesis of stages fourteen years later [La tesis de las etapas catorce años después]. *International review of education* (Hamburgo, IUE), vol. 26, n° 4, págs. 451-474.
- . 1992. *The biography of an idea: Beeby on education* [Biografía de una idea: Beeby sobre la educación]. Wellington. New Zealand Council for Educational Research.
- Pickens, K.; Shipley, C. 1992. Select bibliography of C.E. Beeby [Biografía escogida de C.E. Beeby]. *En: The Beeby fascicles*, n° 6. págs. 25-39,
- Renwick, W.L. 1992. Portrait of a reforming director [Retrato de un director reformador]. *En: The Beeby fascicles*, n° 1. págs. 3-29.