

I

La supervisión escolar

ADOLFO MAILLO

I. INTRODUCCION

LA PALABRA Y LA IDEA

La palabra *supervisión* ha sustituido en los últimos tiempos a otra, que tuvo un empleo universal durante largos años: *inspección*. Este cambio es importante porque refleja la transformación que han experimentado el concepto y la práctica de la tradicional «visita de escuelas».

Etimológicamente, *inspector* es «el que ve», el que observa atentamente la marcha y funcionamiento de algo, en nuestro caso, de las escuelas, y es lógico que, ateniéndose a la etimología, la legislación española del Siglo de las Luces llamase a los que realizaban esta función *Veedores* (1).

Un análisis más detenido descubre en la etimología del vocablo una exigencia que matiza específicamente su significación. En efecto, el prefijo *in* alude a una interioridad, es decir, a una observación tan minuciosa, concienzuda y detenida que sobrepase el haz superficial de las cosas y penetre en su núcleo íntimo.

SIGNIFICADOS DIVERSOS

En la mayor parte de los países, la influencia de la tradición es tan fuerte que la nueva denominación no ha podido desplazar a la antigua, y así los funcionarios encargados de visitar las escuelas, informar a la superioridad sobre su situación y necesidades y orientar y perfeccionar a los maestros, se llaman todavía *inspectores*, aunque reiteradamente los propios profesionales han solicitado trocar su nombre por el de *supervisores*, *directores* o *consejeros escolares*.

(1) La institución de los *Veedores* fué el antecedente español de la Inspección Escolar, como demuestra en su historia filosófica de la Instrucción Pública en España J. N. SÁNCHEZ DE LA CAMPA. Una disposición dictada por Felipe V en 1743, confirmando los privilegios concedidos en materia de enseñanza a la Hermandad de San Casiano, decía así: «Que haya *Veedores* en dicha Corporación, que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros y a este fin se elijan por el mi Consejo personas en la mi Corte de los profesores más antiguos y beneméritos, dándoseles por él el título de *Visitadores*.» (*Novísima Recopilación*, VIII, I, 8.º)

Como ocurre tantas veces, una misma palabra tiene en lugares distintos significados diversos. No es de extrañar, pues, que ya se llamen *inspectores*, *supervisores* o *consejeros*, sus funciones varíen de unas naciones a otras, según su psicología, sus tradiciones y el estado de desarrollo de las ciencias de la educación. Mientras en unos países continúan siendo poco más que funcionarios policíacos, encargados de vigilar a los maestros y de aplicar o proponer sanciones para quienes incumplan las disposiciones legales que regulan la marcha de las escuelas, en otros, cada vez más numerosos, profesionales de igual denominación rebasan con frecuencia el marco de las pautas jurídico-administrativas para poner el acento sobre las actividades de orientación de las tareas escolares y de perfeccionamiento de los maestros.

Esta vacilación, tanto en el nombre como en la misión encomendada a los supervisores, es consecuencia del estado de fluidez en que se encuentra una función que en todas partes se considera indispensable, pero a la que se asignan fronteras y contenidos muy variados.

II. POLITICA, TECNICA Y SUPERVISION

ADMINISTRACION Y SUPERVISION

En una primera mirada, el ámbito de la supervisión depende de las características que en cada país adopte la Administración escolar. Pero la Administración puede entenderse en dos sentidos: o como conjunto de los servicios burocráticos relacionados con la organización de las escuelas y la vida profesional de los maestros (aceptación restringida) o como totalidad de los elementos necesarios para la dirección, la gestión y la orientación de las escuelas (acepción amplia).

En el primer sentido, la supervisión es un órgano especial de la Administración, como ocurre en los países donde se acusa fuertemente la diferencia entre las esferas *burocrática* y *técnica* de la Administración escolar. Por el contrario, en aquellos otros donde tales diferencias, aun exis-

tiendo y siendo cuidadosamente reconocidas, se engloban en una unidad superior, la supervisión se convierte en un órgano de la Administración escolar, con mayor o menor independencia, según la estructura política y administrativa del país. Importa poco que se adopte cualquiera de estos significados, a condición, no obstante, de que se reconozca siempre el carácter específico e inconfundible de la función supervisora, cada día impelida a alcanzar un desarrollo funcional y un prestigio social más acusado a medida que los sistemas escolares logran más altos niveles en su proceso de crecimiento, su maduración interna y su creciente eficiencia educativa y cultural.

POLITICA ESCOLAR Y SUPERVISION

Bien miradas las cosas, la Administración de las escuelas, englobe o no la supervisión, no es un «dato primario», esto es, un postulado o principio de partida, sino efecto de la gama de valores que cada país privilegia y ordena en «estructuras jerarquizadas» de diferente signo. Es innegable que en tanto la Administración y la organización escolares están formadas por un conjunto de medios funcionales de cuya integración dinámica depende la buena marcha del sistema escolar, la política refleja y encarna las directrices axiológicas que deciden el *sentido* y los *límites* dentro de los cuales han de ejercerse tales funciones, en armonía con los objetivos asignados a la primera educación.

La centralización, descentralización o desconcentración de la Administración escolar, así como las relaciones de dependencias o cooperación que deben unir entre sí a los funcionarios administrativos, los directores de escuela y los supervisores, aunque tengan consistencia jurídica y sustantividad legal, desde el momento en que están reguladas por una ordenación positiva, son consecuencia, en realidad, de los valores que la política escolar considera fundamentales, los cuales establecen, además, los hitos decisivos que sirven de fronteras «constitucionales» al despliegue de actividades de los grupos de presión—ideológicos, económicos, religiosos—que contribuyen a configurar el ámbito jurisdiccional del Estado en materia de educación y enseñanza.

Su dependencia del Estado, en sentido más o menos exigente y directo, da a la supervisión un carácter especialmente *comprometido*. Esto es particularmente cierto cuando, por unas u otras razones, la política sustantiva e idolatra el poder, es decir, cuando ofrece un cariz autoritario o extremadamente *paternalista*. Entonces, el mundo de los valores padece distorsiones que inciden especialmente sobre las instituciones encargadas de encarnarlos y servirlos. La escuela primaria, depositaria de la *cultura básica*, se constituye en tal caso en remanso donde los valores fundamentales apenas pueden llevar a cabo su valor de impregnación humanizadora, a no ser un sentido parcial y asordinado. La vida del

sistema escolar se encuentra así doblemente amenazada: en primer lugar, por la vulnerabilidad aneja a los valores, que se apoyan solamente en la fuerza persuasiva y *conquistadora* del espíritu; después, por la situación difícil a que la condena un poder desentendido de sus vinculaciones con el saber y el amor.

La supervisión se encuentra, en tales casos, en una difícil encrucijada. Por una parte, es un *órgano administrativo*—salvo raras excepciones—, encargado de llevar a los maestros las consignas de una política escolar cuyos postulados básicos puede no compartir; por otra, debe cumplir, sin deserciones culpables, las exigencias que las realidades axiológicas esenciales formulan. Porque los supervisores deben ser los depositarios más calificados del *espíritu de la escuela*; pero no pueden prescindir del carácter de ejecutores de la política escolar anejo a su función.

SUPERVISION Y TECNICA

La técnica es el conjunto de medios generalizables aptos para realizar eficazmente una determinada tarea. Con arreglo a este concepto, la invención y el uso de las máquinas, cualquiera que sea su complejidad y aplicaciones (desde la palanca o las tenazas hasta el ciclotrón) pertenecen al mundo de la técnica, y por ello es corriente identificar técnica y máquina. Sin embargo, el concepto de técnica ha experimentado en los últimos tiempos una notable dilatación al aplicarlo, no sólo a los procesos de índole mecánica que facilitan las máquinas, sino también a las más variadas actividades humanas. En su notable libro *El siglo XX y la técnica*, Jacques Ellul habla de las «Técnicas del hombre», entre las cuales menciona las relacionadas con la enseñanza, la dirección y la organización del trabajo (2).

Por profunda que sea nuestra adhesión a los principios humanistas que deben regir la educación primaria y la supervisión de las escuelas, no podemos ni debemos sustraernos a la utilización de los medios que la técnica moderna pone a nuestro alcance para facilitar y perfeccionar el desempeño de la misión supervisora.

Ahora bien, es indudable que esta tecnificación, desde el momento en que acentúa el carácter *funcional* de la supervisión, desplaza a ésta del plano de la encarnación y vivencia de los valores que dan sentido a la cultura, hacia el plano de la burocracia y la administración. El supervisor, concebido como un *técnico* especializado en el uso de instrumentos de medición de los progresos escolares, corre el peligro de conceder a los mecanismos que utiliza un papel más importante que a los valores cuya defensa constituye la razón de ser de su misión; por otra parte, es muy probable que tanto la opción pública como la política escolar le asimile entonces

(2) JACQUES ELLUL: *El siglo XX y la técnica*. Traducción de A. Maillou. Editorial Labor, Barcelona, 1960, *passim* y especialmente pp. 285-382.

a los *administradores*, y ya se está produciendo este resultado en algunos países donde la legislación escolar distingue dos clases de técnicos: los *administrativos* y los *pedagógicos*, es decir, los burócratas y los profesores y supervisores, sin que la jerarquía de las estimaciones ostensibles corresponda al nivel de las realidades ontológicas a las que unos y otros sirven.

TRES MODELOS DE ORGANIZACION

Todo grupo humano estructura sus actividades de acuerdo con la finalidad esencial que quiere alcanzar. Aunque las modalidades de organización de dicha actividad son muy numerosas, pueden reducirse esencialmente a tres, según el valor fundamental que sirve de eje a realizaciones y anhelos.

a) Si se propone fundamentalmente alcanzar una cohesión lograda por procedimientos coactivos, que desemboquen en un «orden externo», tendremos un tipo de organización que pudiéramos denominar *administrativo* porque la Administración del Estado dispone de autoridad coercitiva y está organizada en una jerarquía de jurisdicciones».

b) Si el grupo humano de que se trata persigue objetivos cuya realización exige un empleo lo más eficiente posible del tiempo y de las energías humanas, el modelo de estructura resultante será de carácter *económico*, y la obtención de «bienes» de uno u otro tipo, su afán y su propósito primordiales. El tipo de organización entonces se orienta hacia el aumento de la *productividad*, y ello lo mismo en una fábrica que en una escuela, ya que, aunque varíe el resultado a obtener, es idéntico el principio: el máximo rendimiento, y uno solo el medio universal para alcanzarlo: la técnica.

Sería interesante establecer un paralelo histórico entre las formas administrativa y económica de organización de los esfuerzos humanos. Veríamos entonces cómo el modelo jerárquico, oriundo de las necesidades impuestas por la guerra—tan frecuente en las primeras etapas de la evolución de las sociedades humanas—fue aplicado después a la economía cuando la revolución industrial de fines del siglo XVIII polarizó los deseos humanos hacia la producción, intercambio y consumo de bienes materiales. Solamente hoy empieza a estudiarse la organización industrial con arreglo a principios independientes de los que sirvieron de fundamento al monopolio del poder. La influencia de tales estudios está contaminando a la propia esfera política, como se ve en los esfuerzos recientes que los sociólogos realizan para perfilar exactamente el postulado de la *coparticipación*, cuyo paralelo es el principio de la *cogestión* en el campo de la economía.

c) Esto nos conduce a un tercer modelo, de contornos todavía imprecisos, especialmente en lo que se refiere a sus aplicaciones prácticas. Como caracterización general, podríamos decir

que se trata de una estructura en la que el ejercicio del poder, entendido como fuerza que conforma el conjunto y regula la actividad de las partes, se difunde, por decirlo así, en el cuerpo social, que no otra cosa es, en verdad, la coparticipación, y donde los objetivos de la actividad, aunque aparentemente impuestos a los hombres, es sentido y vivido por ellos en un fecundo proceso psicológico de identificación. Esto exige un alto nivel de personalización-socialización en cada uno de los participantes, para que sean conscientes de los objetivos que persigue el grupo, de su posición en él y de las obligaciones que deben cumplir para no menoscabar sus tareas.

No hace falta decir que este último modelo es el que conviene a la organización y la Administración escolar, y que su empeño primordial no debe ser ni la *sumisión* ni la *producción*, sino la *responsabilización* de cuantos aportan su esfuerzo a la obra común. Es obvio que se trata de un ideal de difícil realización, o acaso de una concepción asintótica, que servirá de aguijón permanente hacia una meta inalcanzable, de puro lejana.

Al estudiar las relaciones entre la política y la supervisión, descubrimos el carácter *arriesgado* de la función inspectora; por la vía de los modelos organizativos llegamos a la misma conclusión. En efecto, el paso de una estructura *administrativa* o *económica* a otra, digamos *pedagógica*, es decir, personalizadora y responsabilizadora, encuentra en su camino dificultades psicológicas y sociológicas considerables, que originan problemas dramáticos en la intimidad del supervisor. Ha de ser él quien se esfuerce principalmente en superar los modelos organizativos anticuados para alcanzar aquel otro en que cada maestro adquiere plenamente su estatura humana. Es evidente que para cooperar eficazmente en esta auténtica revolución debe empezar por llevarla a cabo dentro de sí mismo.

III. EVOLUCION DE LA FUNCION SUPERVISORA

DISTRIBUCION EN EL ESPACIO

No sería ocioso construir una pedagogía comparada que, en relación con la historia de las doctrinas y de las instituciones educativas, dibujase con exactitud los mapas escolares de los distintos países. En ellos ocuparían un lugar preferente los datos relativos al estado de la supervisión escolar, ya que ella refleja bien no sólo la situación de la enseñanza primaria, sino el tipo de organización política y social de cada país.

Se vería entonces que cualquiera que sea su nombre, la beligerancia social, administrativa, política y cultural que se le concede está directamente relacionada con la respectiva situación social, económica y política. Podría obtenerse así una tipología universal de la supervisión que

probablemente reproduciría con gran riqueza de matices los tres modelos organizativos antes esbozados. Es obvio que los mapas en que cristalizase la *Geografía de la supervisión* habrían de rectificarse con frecuencia, especialmente en los países subdesarrollados, porque, dada la aceleración de los ritmos históricos, que es uno de los fenómenos más salientes del tiempo actual, «quemarán las etapas» en una sucesión de fases mucho más veloz que las seguidas en la evolución de los países culturalmente más evolucionados.

ETAPAS HISTORICAS

En su notable libro dedicado a la supervisión, Barr, Burton y Brueckner establecen cuatro períodos en el desarrollo histórico de la supervisión en los Estados Unidos: a) la supervisión como «laissez faire»; b) la supervisión coercitiva; c) la supervisión como enseñanza y guía; d) la supervisión como dirección democrática (3).

En líneas generales, estas fases corresponden a la evolución que han sufrido el concepto y las funciones de la supervisión en la totalidad de los países más adelantados, aunque muy pocos han alcanzado la última, y en buen número de ellos predomina la segunda, aunque los propios supervisores se esfuerzan en superarla.

Que nosotros sepamos, la primera etapa de los autores norteamericanos apenas existió en la mayor parte de los países europeos. Ellos entienden el «laissez faire» en el sentido de que los supervisores no aconsejan a los maestros los métodos que deben aplicar en sus escuelas, limitándose a una labor de información a las autoridades superiores después de visitadas aquéllas. En verdad, la visita de los «veedores» españoles del siglo XVIII, así como las que hacían los corregidores y las «justicias» de los pueblos en los siglos XVI y XVII, no se limitaban a observar la enseñanza que daban los maestros, sino que, además, sancionaban las deficiencias existentes, no tanto de la instrucción dispensada por los maestros como en las faltas de asistencia a sus deberes (4). Por esta razón, creemos preferible reducir a tres los períodos en la evolución histórica de la supervisión escolar, los cuales son seguidos por todos los países aunque varíe en cada uno de ellos su duración, así como algunas características secundarias que matizan más o menos específicamente sus líneas fundamentales. Podríamos caracterizarlos abreviadamente como sigue:

- 1.º El supervisor como inspector o vigilante.
- 2.º El supervisor como consejero.
- 3.º El supervisor como «líder» y «coequipier» de los maestros.

(3) A. S. BARR, WILLIAM H. BURTON y LEO J. BRUECKNER: *Supervisión*, 2.ª edición, Appleton Century Croft, Inc. New York, 1949, p. 7.

(4) LORENZO LUZURIAGA: *Documentos para la historia escolar de España*, volumen I, Madrid, 1916, páginas 6-7, y CASTILLO DE BOBADILLA: *Política para Corregidores y Señores de vasallos*, Medina del Campo, 1608, tomo I, p. 63.

La primera etapa corresponde al modelo de organización política antes descrito. En ella, el veedor o inspector es un órgano de la Administración encargado de vigilar, fiscalizar, comprobar y sancionar la actuación de los maestros. El vínculo que le une a ellos es esencialmente una relación de poder, es decir, de sumisión o dependencia, en la que la corriente de información y comunicación es vertical y se ejerce en un solo sentido: del inspector, considerado *jefe*; al maestro, considerado como *súbdito*. Ello ocurre porque el supervisor, en esta etapa, no es funcionario técnico, sino un simple «delegado de la autoridad».

Esta fase corresponde a un tipo de organización administrativa—en el sentido antes indicado—y los servicios se estructuran jerárquicamente, de modo análogo a lo que ocurre en las instituciones representativas de este modelo: el ejército primero, y la burocracia después.

Entre la primera y la segunda etapa se abre un período de transición durante el cual los supervisores luchan para transformar su función convirtiéndola en orientadora y perfeccionadora, en vez de consistir en mera vigilancia y fiscalización. Es entonces cuando solicitan se cambie su designación oficial de *inspectores* por otra más en armonía con las nuevas tendencias de ayuda y perfeccionamiento de la labor escolar (consejeros, supervisores, directores escolares, etc.). Cuando esta transición franquea el umbral de la nueva etapa, la función primordial de los supervisores consiste en dirigir, asesorar, orientar y perfeccionar las tareas escolares, así como la cultura y la preparación de los maestros. Sin dejar éstos de estar subordinados al supervisor, la relación que los une con él no está ya centrada en la coacción y el temor, para iniciar una colaboración encaminada al perfeccionamiento de las tareas que incumben a la escuela.

La tercera fase que podemos decir corresponde a los países anglosajones—y acaso sólo los Estados Unidos, aunque apunta en algunos otros—responde al tercer modelo de organización antes mencionado. También antes de alcanzarla se da un largo período intermedio durante el cual la *inspección* va perdiendo progresivamente poder y *autoridad*, a la vez que gana en valoración, estimación y eficacia por parte de los maestros. Carecemos de espacio para explicar la serie de condiciones que hacen posible este interesante proceso. Baste decir que obedece fundamentalmente a dos factores: en primer lugar, a la maduración de la conciencia profesional por parte de cuantos integran el estamento de la enseñanza primaria, a consecuencia de un proceso de *incorporación* de los valores culturales paralelo a otro de *participación-difusión* de las atribuciones de vigilancia, coacción y sanción en diversos elementos de la colectividad, entre los cuales ocupan un lugar muy destacado los propios maestros, corporativamente organizados—más que en sindicatos de resistencia, en grupos

profesionales social y políticamente significativos—: pero, sobre todo, las comunidades locales que, liberadas ya de una centralización que las disminuía y «desresponsabilizaba», pueden ejercer una tutela eficiente sobre las escuelas, al par que una jurisdicción coactiva fundada tanto en el respeto de las leyes como en su constante superación por unas costumbres impregnadas de comprensión, estimación y protección hacia los valores de la cultura.

Es indudable que serán los propios supervisores los primeramente obligados a empeñar su buena voluntad en la transformación indicada; y no será leve el esfuerzo que en muchos casos cueste este cambio porque décadas o siglos han ido decantando en los profesionales de la supervisión hábitos de mando y relaciones de jerarquía descendente cuya eliminación no es fácil tarea. La propia doctrina pedagógica, que sirve de fundamento al ejercicio de la supervisión—no obstante su lamentable debilidad y escasez—ha acentuado demasiado la vertiente del *gobierno*, esto es, la facultad de *disponer* de los maestros, aunque sea de acuerdo con las prescripciones de leyes y reglamentos, frente a la vertiente orientadora y técnica, cuyo destaque en el campo de la teoría, lo mismo que en el de las aplicaciones prácticas, es mucho más reciente y, a decir verdad, peca unas veces de gratuito y literario platonismo y otras de «generosa» concesión a un *slogan* más o menos elegante y prestigioso.

La madurez corporativa de los profesionales de la enseñanza primaria, condición *sine qua non* de la vigencia de esta tercera etapa, debe dar lugar (por encima de los ineludibles lazos de coordinación jurídica y funcional que unan a la escuela, considerada institucionalmente en abstracto, como una fuerza social al servicio de los valores, con la esfera superior del ejercicio del poder encarnado en el Estado) a la creación de una atmósfera de autoexigencia a virtud de la cual las sanciones, aunque deben existir siempre para casos extremos, se apliquen parcamente y sean en gran parte efecto *aceptado* de una conciencia profesional muy viva. Cuando se alcanza esta etapa, la escuela puede y debe gozar de una esfera de relativa autonomía, especialmente en el campo estrictamente técnico, ya que en los restantes se integra a las comunidades que con ella se vinculan más directamente (las familias, la comunidad vecinal, la iglesia, las «fuerzas sociales») en un sistema especialmente rico y complejo de relaciones de coordinación, participación y colaboración.

Mientras en la fase de transición a esta etapa el supervisor ha sido el agente primordial que coordina esfuerzos y estimula a todos para lograr la madurez imprescindible, durante ella no necesita ya dirigir ni comprobar—en el sentido fiscalizador que ahora tienen estas palabras—; menos aún sancionar, ya que practica en la mayor parte de los casos la visita a las escuelas a petición de los propios maestros o directores,

estudia con ellos los problemas que suscitaron su ayuda, propone temas que merecen ser estudiados o tareas que deben iniciarse y unifica puntos de vista dispersos para lograr la coincidencia de voluntades y esfuerzos en el constante progreso de la educación primaria.

Llegado el cuerpo docente a la plena conciencia de sí mismo, cultural y profesionalmente, ya el «supervisor no juzga, ni condena, ni controla al educador, sino que le hace consciente de los problemas de su trabajo, procura ayudarle a objetivarlos, y le hace madurar profesionalmente» (5). Es claro que esta labor no puede improvisarse. Se necesitan muchos años para que el supervisor, en vez de *mandar y juzgar* al maestro le haga consciente de sus propios problemas y le ayude a objetivarlos, es decir, a *verlos* ante sí como conflictos solubles, en vez de *sufrirlos* en cuanto tensiones inconscientes que le atentan e incapacitan para el desarrollo de sus tareas.

El aislamiento en que los maestros viven, especialmente los que sirven escuelas en pequeños pueblos y aldeas—aunque también hay un aislamiento debido a la «distancia social» en las grandes ciudades—; el reducido círculo de intereses e inquietudes vigentes a su alrededor, que va angostando progresivamente su horizonte intelectual y simplificando y mecanizando sus registros afectivos y volitivos; la incompreensión, cuando no la hostilidad de las familias, debida a la ignorancia y, por consiguiente, a la imposibilidad de comprender el sentido y alcance de su misión; el afán autoritario de quienes ejercitan en la escala local delegaciones del poder político, en pleno «cultural lag» respecto de los esfuerzos y los ideales educativos; todos estos ingredientes pueblan un contorno enmarañado y difícil en el que surgen con frecuencia tensiones y problemas que el maestro padece muchas veces sin comprenderlos. Aclarar la situación de manera que pueda enjuiciarla con objetividad absoluta, ubicándose él mismo en la estructura analizada, en el lugar justo y con las responsabilidades que le corresponden, atribuyendo a cada factor del complejo el papel y la importancia debidos a fin de encontrar soluciones correctas que eliminen los obstáculos y le devuelvan la tranquilidad, es un deber primordial del «supervisor» que precisamente por serlo ha de ver las cosas *desde arriba*, es decir, con una imparcialidad científica, pero rebotante de calor y amor.

Por otra parte, el maestro suele estar tan afectivamente adherido a su trabajo que en la mayor parte de los casos no ve sus deficiencias, no sólo porque no se conoce suficientemente a sí mismo, faena especialmente ardua siempre, sino también porque no está habituado a *objetivar sus tareas*. Para ello es necesario que la mirada

(5) Palabras de Mr. Papanek, director del Wilwyck School, de New York, en el IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados, celebrado en Lausana del 19 al 24 de junio de 1958. Referencia de María Elena Mathieu en *Educateurs*, septiembre-octubre, 1958.

mental se desdoble de manera que se vea a sí mismo como actor y como espectador, único modo de que no atribuya a *los demás* (niños, familias, autoridades) conductas erróneas o aviesas que en tantas ocasiones se deben a fallas propias cuyo análisis y corrección urge emprender.

En estos casos, más frecuentes de lo que sería de desear, el supervisor, en vez de *corregir sancionando*, como era uso y abuso en etapas anteriores, *corregirá elevando progresivamente la capacidad de autoanálisis*, en un proceso incesante y espinoso de autoobservación y autoevaluación. Esta evaluación tiene dos aspectos: por una parte, el supervisor enseñará a manejar las técnicas de evaluación que permitan al maestro apreciar objetivamente el resultado de sus tareas, lo mismo en el aspecto instructivo que en el educativo y socializador; pero la autoevaluación

tiene una dimensión más honda, que se refiere a la capacidad de autoobservación y, especialmente, a la posibilidad de eliminar las adherencias afectivas que deforman casi siempre los juicios relacionados con nuestras actuaciones. A esta luz, el supervisor no es ya sólo un orientador, un consejero o un camarada del maestro, sino una especie de psicoterapeuta que, situado en una cima intelectual y moral, ayuda a aquél a ascender incesantemente en la escala del autoconocimiento, la autoevaluación y la autoperfección. Es así como el *técnico de la didáctica y la educación*, que el supervisor tiene que ser, se dobla con una dimensión ambiciosa de *técnico de la humanización*, entendida como progresiva maduración de la «humanidad que reside en el maestro» (para decirlo con una paráfrasis de Kant).

Números en la enseñanza universitaria

CARLOS DIAZ DE LA GUARDIA Y TROYANO
*Estadístico titulado Superior
en el Ministerio de Educación Nacional*

Nos permitimos comentar en este trabajo las cifras de la estadística de la enseñanza superior del curso 1962-63, publicadas por el Instituto Nacional de Estadística, que si bien son algo atrasadas y no reflejan la situación actual, en realidad, son las últimas aparecidas, pues las del curso 1963-64 están en prensa, con lo que próximamente estará al día esta estadística. En la actualidad, se procede en los centros de enseñanza a la recogida de la información estadística del curso 1964-65, que acaba de terminar en el mes de septiembre último. De todas formas, la publicación de un trabajo referido al curso 1962-1963 tiene interés, pues además de reflejar en aquella época la situación de la enseñanza universitaria en términos cuantitativos permite su contraste con cifras de cursos anteriores.

No queremos seguir adelante sin expresar que el valor intrínseco que las estadísticas educativas han tenido siempre, abstracción hecha de que se les haya o no reconocido, irrumpe en la actualidad de manera apasionada en la política educativa, porque es muy difícil planificar la enseñanza a corto o largo plazo si no se dispone de estadísticas básicas y de todo el poderoso instrumento de trabajo que representa la esta-

distica (1). A su vez y simultáneamente al reconocimiento valorativo que la Administración ha hecho de la estadística teórica y práctica, se ha producido un aumento de la conciencia estadística en los medios profesionales que deben facilitar las fuentes estadísticas. Esto quiere decir, nada más, que el camino está abierto pero que queda mucho por hacer, pues los trabajos estadísticos para ser acometidos con visos de éxito necesitan en muchos casos medios materiales cuantiosos que no siempre se encuentran disponibles.

Por tanto, no hemos querido omitir ni extender la presentación de un problema cuando iniciamos este trabajo, pero sí debemos considerar que cuando la estadística ya está publicada y se presenta con esa frialdad aparente que tienen los números alineados en columnas y filas el pasado ya no tiene remedio y quizá tampoco el futuro próximo, pero es posible que tenga solu-

(1) La Unesco en unión de la Conferencia de Estadísticos Europeos y la Oficina Internacional del Trabajo ha tenido una reunión en Ginebra del 4 al 8 de octubre de 1965 relativa a las estadísticas de la educación, y entre otras cuestiones se ha tratado de mejorar las estadísticas educativas dada la enorme importancia que tienen en la actualidad.