

y con la mayor cantidad posible de juegos y descanso.

Decimoséptima. Al elaborar los programas, debe tomarse en consideración el horario máximo de trabajo y cuidar de que sean compatibles con un régimen adecuado de descanso y tiempo libre. Los programas actuales de enseñanza media deberán ser reducidos en extensión, simplificados, espaciando las nociones y prácticas, y acompasados al ritmo evolutivo del escolar, graduando las nociones y dosificando la dificultad de abstracción.

Decimotava. El tiempo libre deberá considerarse necesario no sólo para el descanso, sino para la formación integral del ciudadano, a través del deporte, lectura, espectáculos y otros ocios, y aun para el mismo trabajo personal responsable.

Decimonovena. El escolar tiene derecho a que se le respeten unas horas diarias de tiempo libre, algún día de asueto semanal y adecuados periodos de vacación trimestral y anual. Sería de

desear que el Ministerio fijara uniformemente la tarde de asueto semanal en día laborable.

Vigésima. Se estima que las vacaciones veraniegas deberían reducirse a un máximo de dos meses y medio, coincidentes con la canícula, distribuyendo los días restantes en vacaciones intercaladas en el curso.

Vigésima primera. El derecho y necesidad de tiempos de ocio en el escolar comporta, por parte de las autoridades, el compromiso de crear campos e instalaciones de juego suficientes en todo el país. Las delegaciones nacionales de la Sección Fenemina y Juventudes deben ser dotadas de los medios precisos para formar el número suficiente de dirigentes y aportarlos cuando y donde fuesen necesarios.

Vigésima segunda. Sin menoscabo de la aplicación que tengan las anteriores recomendaciones a la enseñanza superior, este Consejo se propone estudiar en una próxima convocatoria los problemas que afectan al estudiante universitario.

y II

La supervisión escolar *

ADOLFO MAILLO

SITUACIONES NACIONALES Y TIPOS DE SUPERVISORES

a) Como hemos indicado ya, las tres fases establecidas en la evolución de la supervisión cumplen un papel de puro esquema, es decir, son como una retícula que nos ayuda a encuadrar la realidad, pero que en manera alguna intenta violentarla y menos aún suplantarla. Si hemos insistido tanto en los periodos de transición entre una etapa y otra es para destacar el carácter *compuesto* o *ecléctico* de la realidad, que nunca ofrece los tipos *puros* forjados por nuestra mente.

Por otra parte, como ocurre siempre en los fenómenos humanos, las etapas se suceden, pero no se suprimen; por el contrario, tienen siempre cierto carácter acumulativo, en el sentido de que

cada una de ellas perdura, con mayor o menor intensidad, en las posteriores. No debe sorprender, pues, que la finalidad de vigilancia y comprobación—característica esencial de la supervisión en su primera época—no desaparezca del todo ni aun en la fase de relativa autonomía funcional del sistema escolar. Variarán las instancias que, en uno u otro sentido, y con mayor o menor amplitud, regulen las actividades de supervisión; cambiarán las agencias a las que el supervisor debe remitir sus informes en relación con el estado de la enseñanza; pero tales funciones permanecerán, como recursos en casos excepcionales, al menos en tanto la madurez profesional no se traduzca en formas eficientes de autoexigencia individual o de sanción corporativa y siempre como mera facultad de *proposición*, pues la *imposición* de sanciones—y aún la graduación de méritos con reflejo directo en la vida profesional de los maestros—vicia en su raíz las relaciones maestro-supervisor.

Conviene insistir en la interna trabazón existente entre todas las facetas y aspectos de la vida de un país (económico, político, social, cultural,

* La primera entrega del presente estudio de nuestro consejero de redacción, Adolfo Maillo, se ha publicado en el número 179 (marzo de 1966) de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Comprende los siguientes apartados: I, «Introducción»; II, «Política, técnica y supervisión»; y III, «Evolución de la función supervisora», cuyo último capítulo se inserta en este número.

etcétera), a virtud de la cual el papel del supervisor y el campo de su actuación están determinados, no solamente por la evolución del sistema escolar (coeficientes de escolarización, analfabetismo, deserción escolar, etc.), sino por el grado de desarrollo de la organización política, económica y social. En la gama de matices organizativos que puede establecerse entre dos extremos polares representados por la politización a ultranza de todas las actividades y la relativa autonomía, no sólo de los denominados «cuerpos o grupos intermedios», sino también de instituciones o servicios dotados de una especificidad que postula la autodeterminación (justicia, cultura, economía, etc.), el grado de *independencia* de la supervisión vendrá determinado, en primer término, por la orientación general de las estructuras; en segundo lugar, por el crecimiento orgánico del sistema escolar y el nivel de autoconciencia profesional del Magisterio.

Es evidente que este nivel depende principalmente de la capacitación de los maestros, consecuencia, a su vez, de la competencia, cultura y ejemplaridad del profesorado de las escuelas normales; pero, independientemente de estos factores, cuya importancia nunca será subrayada con exceso, se encuentra la madurez corporativa—en un sentido estrictamente «profesional»—del Magisterio, dependiente del rigor y fervor con que haya prendido en las conciencias de los docentes primarios el cúmulo de valores esenciales que constituyen la razón de ser de su elevada misión, como es fácil ver, de un creciente proceso de autoconciencia profesional, que tiene poco que ver con la defensa de los «intereses» y los «derechos» porque afecta esencialmente al cumplimiento de los «deberes» relacionados con el *servicio socio-cultural*, que es la primera educación.

Ahora bien; esto no puede darse si la escuela no goza en el país de un *status* prestigioso, sólo posible cuando exista en él un alto nivel de cultura que, por otra parte, se corresponde siempre con niveles paralelos de desarrollo económico-social. Bastan estas indicaciones para que evitemos generalizaciones apresuradas en orden a la situación de la función supervisora, que depende en cada país del estado evolutivo de la «sociedad global»—en el sentido de Gurvitch—y no de esquemas teóricos adecuados a otras circunstancias.

b) La complejidad de las tareas supervisoras, aun en las etapas iniciales de su evolución, produce en los funcionarios que la realizan una tendencia inevitable a enfatizar aquellos aspectos de la misma que concuerdan más estrechamente con sus características psicológicas y sus ideales personales. Como hemos dicho ya, el predominio durante largo tiempo de la vigilancia, la fiscalización y la sanción ha inclinado a numerosos supervisores, incluso en los países más evolucionados, a acentuar su papel de *jefes* de los maestros, si no con carácter despótico, como en otros tiempos, al menos encubriendo sus afanes de dominio tras los velos de un paternalismo que no

por solicito en muchos casos deja de ser perturbador, porque alza obstáculos en el proceso personal y corporativo de maduración y responsabilización.

En los últimos tiempos, los progresos de las técnicas didácticas de control y evaluación de los resultados del trabajo escolar han subrayado fuertemente la importancia del conocimiento y utilización de «tests» psicométricos y sociométricos, pruebas objetivas y escalas de calificación de actitudes, merced a las cuales los supervisores disponen de un copioso arsenal de instrumentos de medida que, por una parte, facilitan sus esfuerzos al visitar las escuelas y, por otra, permiten una «estandarización» nacional de las estimaciones y valoraciones con el propósito de establecer *Índices de rendimiento del sistema escolar*.

Otras veces, la vocación individual del supervisor, frecuentemente ejercitada en reuniones con maestros y autoridades, así como en las conferencias pedagógicas y culturales que debe pronunciar a menudo, le impulsa a lucir y desarrollar aptitudes literarias, o bien a manifestar su celo apostólico en la dirección de los maestros y en el perfeccionamiento de la indispensable colaboración escuela-sociedad.

En los últimos treinta años, el supervisor era, ante todo, un especialista en didáctica, y muchos de ellos han conquistado justo renombre como expertos en la enseñanza de las distintas materias del programa y como autores de libros escolares. También han sido hasta ahora los mejores, por no decir los únicos, cultivadores de una disciplina, harto retrasado, no obstante: la Organización Escolar. Las tendencias modernas, obedientes principalmente a la influencia de la psicopedagogía norteamericana, polarizan con predilección abusiva la atención del supervisor y, por consiguiente, orientan excesivamente la de los maestros hacia los niños-problemas, como si la labor educativa debiera reducirse a *observar, diagnosticar y curar* a los «alumnos marginales» a los que es necesario aplicar una pedagogía terapéutica (1).

El auge que en todos los países tienen actualmente las tareas de planificación económica y social (y, de rechazo, de planificación escolar) ha puesto sobre el tapete, cada día con mayor apre-

(1) En no pocos países las nuevas generaciones de supervisores están formadas exclusivamente por aficionados a las técnicas de evaluación y a la Pedagogía correctiva, a tal punto que reducen con frecuencia la visita de escuelas a la aplicación de determinados *modelos métricos* y al descubrimiento de niños-problema, con olvido de que lo esencial de la educación y la enseñanza son las *actividades* peculiares de enseñanza y de educación, no su *medida*, y de que los niños difíciles, incluyendo en ellos tanto a los deficientes mentales y sensoriales como a los que ofrecen dificultades de adaptación social, no pasan de un 2 ó un 3 por 100, como máximo, salvo casos completamente excepcionales. La supervisión así, en vez de suponer un avance respecto de las fases anteriores, retrotrae su ejercicio a la mera *comprobación y vigilancia*, mientras, por otra parte, privilegia, quíeralo o no, los aspectos estrictamente instructivos de la actividad escolar, que son aquellos en que las apreciaciones métricas tienen su predominante o exclusivo campo de acción.

mio, la necesidad de que el proceso de tecnificación, que parece ser una constante inescapable de las actividades humanas en la actual etapa histórica, cristalice, en lo que se refiere a la supervisión, no sólo, ni acaso tanto, en las técnicas de evaluación del trabajo escolar como en las técnicas básicas del *desarrollo dirigido*. Por ello la demografía (general, social, escolar), los aspectos económicos de la educación (financiación de las escuelas, pago de los maestros, etcétera) y la estadística aplicada (en orden principalmente a la determinación y corrección de los rendimientos globales del sistema escolar nacional) han de ser disciplinas en las que el supervisor sea, si no un especialista, tampoco un mero *dilettante*. Se dibuja así la figura nueva del que Giovanni Gozzer ha denominado *ingeniero escolar*, que está llamado a ser, dentro de poco, un profesional nuevo, cuya preparación, formación y *status* en el sistema organizativo se encuentran en estado de gestación, pero cuyas funciones por ahora sólo pueden ser desempeñadas, al menos incoativamente, por los supervisores (2).

En nuestro concepto, las actividades de «ingeniería escolar» constituyen un mandato de nuestro tiempo; pero al lado de ellas, y probablemente por encima en cuanto a sus inmediatas aplicaciones, creemos que la actualidad, y mucho más el próximo futuro, esbozan el perfil de un supervisor cuya *ingeniería* es más ambiciosa y exigente. Aludimos al campo que los norteamericanos llaman *human engineering*, aunque no entendido totalmente a su manera, ni aplicando su especialización a la vida industrial. Para nosotros esta ingeniería daría nacimiento a un nuevo tipo de *educational engineer* fuertemente lastrado con las ciencias del hombre (Antropología cultural, Sociología, Psicología social y sus respectivas técnicas de aplicación, por cuanto la actividad educativa debe concebirse hoy como una modalidad específica de la *acción social*), aparte la indispensable especialización en la doctrina y las técnicas pedagógicas.

La escuela es una agencia de cultura básica que debe insertarse eficazmente en los diversos conjuntos sociales que la rodean y de los cuales ella misma es parte, y parte específicamente calificada. Ahora bien; esta calificación no debe mover a los profesionales que la sirven, ni a un aislamiento orgulloso y contraproducente, ni a unas pretensiones de liderazgo y jefatura ajenas por completo a la índole tuitiva, ayudadora y cultural de su función. Es claro que esta inserción

(2) Ofrecemos, en una visión esquemática y sinóptica, los principales tipos de supervisor, tal como se han dado en la realidad histórica y como todavía sobreviven en nuestro tiempo.

Tipos históricos de supervisor:

- El jefe.
- El literato.
- El apóstol.
- El educador-didacta.
- El técnico.
- El psicólogo-psiquiatra.
- El ingeniero-escolar.
- El *human engineering*.

será fácil cuando la maduración del Magisterio —y no digamos la del Cuerpo de Supervisores— haya conseguido un grado de comprensión que le permita encuadrarse conscientemente en el *lugar social* que corresponde a la escuela; pero hasta conseguir estas cotas los supervisores tienen que llevar a cabo una tarea extraordinariamente laboriosa y complicada de coordinación unificadora entre los puntos de vista, los propósitos y los ideales de los distintos grupos, así de índole local como nacional, de cuyo dinamismo e interacción resulta la *opinión pedagógica* del país. Así el supervisor es, por una parte, una especie de titular de las *relaciones públicas* de la escuela, considerada como institución global, mientras por otra, es un líder de los maestros, a cuyos problemas individuales concede una cuidadosa atención; pero no la dedicará menor a los que surgen a consecuencia de la deficiente integración de *un grupo* —el formado por los maestros que le están encomendados— que él debe guiar y conducir a su plena madurez evolutiva. El espíritu y las técnicas de la entrevista, así como las relacionadas con la dirección, la dinámica y la evaluación de grupos serán, por consiguiente, disciplinas que el supervisor dominará a la perfección.

IV. TECNICAS DE LA SUPERVISION

TEORIA Y TECNICA

Después de cuanto queda dicho, no necesitaremos esforzarnos en mostrar con detalle la necesidad de que el supervisor sea tanto un teórico como un técnico. En realidad, esta dicotomía entre teoría y técnica no es acertada ni legítima, aunque la establece un hábito mental generalizado, que opone dos tipos de formación: uno, de índole predominantemente filosófica y literaria, que ha imperado hasta ahora en la inmensa mayoría de los países, y otra, de carácter aplicativo, que se inspira en los postulados de las ciencias empíricas y deductivas (Matemáticas y Ciencias Naturales) y se beneficia de sus deducciones, no tanto para reflexionar sobre la realidad como para modificarla en provecho del hombre, de acuerdo con una de las conclusiones de Carlos Marx en sus famosas *Tesis sobre Feuerbach* (3).

(3) «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diversas maneras; lo que importa es *cambiarlo*» *Tesis sobre Feuerbach*, núm. 11. Este postulado resuelve la vieja antítesis acción-contemplación invirtiendo el orden tradicional, que hacía del *sophos* un profesional —si su ideal no fuera el permanente diletantismo— de la «pura especulación», y se encontraba ya, incipientemente, formulado en el lema de Comte: «*Savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir*», aunque era concreción de directrices metales anteriores, como ha probado Small al atribuir el nacimiento de la Sociología como *nuova scienza*, a un «movimiento hacia la objetividad», que se inicia hacia el año 1800.

(Sobre estas cuestiones véanse: MOORE, Stanley: «Ideología y alienación», en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires, 1964, tomo II, pp. 46-57, y BARNES & BECKER: *Historia del pensamiento social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1945, tomo I, pp. 554 y ss.)

Como reacción contra el carácter *literario* de la cultura tradicional, se tiende ahora a acentuar en los planes de estudio la vertiente *técnica*, y de ello hemos señalado algunos indicios en lo que respecta a la preparación de los supervisores. No obstante, el ideal sería que a una fuerte preparación básica sobre Antropología filosófica y Ciencias de la Educación, uniesen los supervisores el más amplio y perfecto manejo de las técnicas antes mencionadas, porque si la teoría sin técnica degenera en retórico y utopismo, la técnica sin teoría sólo produce practicones alicorotos y miopes.

PRINCIPALES TECNICAS DE LA SUPERVISION

Sin espacio para comentarlas debidamente, he aquí la variedad de técnicas que, a nuestro juicio, debe conocer y aplicar el supervisor:

A) De dirección y organización:

- a) De racionalización del trabajo.
- b) De organización del trabajo,
 - escolar;
 - burocrático.
- c) De liderazgo.
- d) De guía *no directiva*.

B) De relación personal:

- a) Visitas de escuelas.
- b) Entrevistas,
 - con los maestros;
 - con las autoridades.

C) De evaluación:

- a) Del aprendizaje.
- b) De la socialización de los alumnos.
- c) De la acción social de la escuela.

D) De actuaciones de grupo:

- a) Entrevistas colectivas,
 - con maestros;
 - con padres o autoridades;
 - mixtas.
- b) Mesas redondas, coloquios, etc.
- c) Centros de colaboración.
- d) Actos de divulgación.

E) De perfeccionamiento:

- a) De las condiciones sanitarias, económicas y sociales del alumnado.
- b) De los programas, el material y los procedimientos de enseñanza.
- c) De la cooperación de autoridades y familias a la obra de la escuela.
- d) Del personal docente.
- e) De las condiciones de vida y de trabajo de los maestros.
- f) De todos los aspectos de la enseñanza en un Plan general.

F) De investigación:

- a) De las características físicas, económicas, sociales y emocionales de los alumnos.
- b) De aspectos determinados de las actividades escolares.
- c) De la escuela como grupo.
- d) De la comunidad local (o barrio).
- e) Estadísticas.
- f) Encuestas.
- g) Ensayo de métodos, modalidades de organización, etc.

G) De planeamiento:

- a) Planes de trabajo escolar,
 - locales;
 - comarcales;
- b) Planes educacionales,
 - de las escuelas primarias;
 - de dos o de todos los grados e instituciones docentes.

c) Planes educacionales integrados en Planes de Desarrollo Económico-Social.

No todas estas técnicas están ya elaboradas; podría decirse que muchas de ellas constituyen temas de estudio y experimentación cuyo tratamiento debe ocupar *internacionalmente* a los supervisores.

V. FORMACION DE LOS SUPERVISORES

FORMACION PEDAGOGICA Y PRACTICA ESCOLAR

La formación de los supervisores es una de las cuestiones más debatidas en los últimos tiempos a consecuencia del predominio que en la mayor parte de los países empiezan a tener los estudios universitarios de Pedagogía. Se dibujan dos tendencias, según que se conceda mayor importancia a la formación teórica o al conocimiento práctico de la escuela. Esto a condición, claro es, de que se trate de países donde la formación de supervisores tiene carácter específico, ya que en los de evolución retardada aquéllos ni gozan de un estatuto jurídico (inamovilidad del cargo, carácter técnico de la profesión, ingreso en ella por procedimientos independientes de las decisiones políticas), ni se les exige una preparación especial bastando con que sean maestros y, en algunos casos, ni este requisito se cumple por que funcionan como *delegados de la autoridad*, bien con carácter transitorio, para una misión determinada, bien con carácter definitivo (en tanto una crisis política no venga a alterar el *statu quo*).

Actualmente, en la inmensa mayoría de los países, los supervisores son maestros seleccionados en concurso de méritos, o en oposiciones *libres*, o por un procedimiento mixto. En otros, basta con que posean estudios universitarios, con un periodo de práctica escolar mayor o menor (las universidades tienden, en muchos casos, a

reducir dicho periodo). En algunos, finalmente, se adopta un sistema mixto exigiendo una formación superior a maestros experimentados con un periodo variable de servicio en las escuelas. He aquí el resultado de la encuesta sobre la selección de los supervisores primarios llevada a cabo en 1956 por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (4):

FORMACION DE LOS SUPERVISORES

Países donde son maestros seleccionados de diversos modos, 54.

Países que les exigen solamente estudios universitarios, 8.

Países con un sistema mixto (supervisores con una formación universitaria y maestros experimentados), 4.

El sistema mixto nos parece el preferible porque permite reunir, junto a los supervisores de formación universitaria, otros que, poseyendo una brillante hoja de servicios en la escuela durante un periodo que acredite suficientemente sus calidades de excelentes maestros, ganan su puesto de supervisores después de haber probado su formación teórica en oposiciones a las que concurren también los graduados de la universidad. El periodo de práctica escolar, que todos ellos acreditarán, no debe ser, en nuestro sentir, menor de cinco años sin interrupción y, a ser posible, con conocimiento de diversos tipos de escuela. En cuanto a la edad, que es una condición de madurez indispensable, el ingreso en la inspección no debería verificarse antes de cumplidos los treinta años, como exigen la mayor parte de las legislaciones.

Obedeciendo a una tendencia que va generalizándose cada día más, tanto los futuros supervisores como los profesores de Pedagogía y Ciencias afines en las escuelas normales, han de ser graduados universitarios. Esta dirección es acertada porque dignifica la formación de los supervisores concediéndole un nivel cultural análogo al de los profesionales de otras actividades que constituyen las «élites» dirigentes en la vida de los pueblos. Sin embargo, en los países trabajados durante siglos por una tradición cultural predominantemente filosófica y literaria, los estudios universitarios suelen conceder una atención excesiva y unilateral a los aspectos teóricos, cuando no retóricos, de las disciplinas que cultivan.

Esto constituye un evidente *handicap* en la formación de los supervisores, que si, como hemos dicho antes, deben poseer una fuerte preparación básica de índole filosófica y pedagógica, tienen que ser, por otra parte, verdaderos expertos en el conocimiento y aplicación de las técnicas indicadas antes. Ciertamente que las técnicas didácticas y las destinadas a la medida y evaluación de las actividades escolares han sido objeto de atentos estudios en las universi-

dades del Viejo y del Nuevo Continente que inspiran sus trabajos en las doctrinas americanas. Hay que reconocer el progreso que ello supone en la determinación de los resultados del trabajo escolar; pero debemos mencionar, con idéntica fuerza, el monoideísmo en que degenera tal cultivo en muchos casos, a tal punto que numerosos supervisores jóvenes, formados en las técnicas mencionadas, creen que su papel ha de reducirse a *medir y juzgar* los talentos y realizaciones de maestros y niños. Ello les incapacita, en gran medida, para una visión actual de las tareas supervisoras, desde el punto de vista de la coordinación de esfuerzos entre la escuela, la familia, las autoridades locales y los grupos sociales de cada centro vecinal en orden al mejoramiento de la formación de los alumnos, así como en los esfuerzos que deben dedicar a la maduración individual y corporativa de los maestros con vistas al *crecimiento* en su capacidad de autoevaluación y autodirección.

Por otra parte, convendría mucho intensificar la atención que en algunos países dedican las Facultades de Pedagogía a las investigaciones, experimentos y prácticas en sus escuelas anejas. Allí donde tendencias inveteradas a cierto aristocratismo intelectual abren un abismo psicológico y social entre *trabajo y cultura*, existe una proclividad inconsciente y poderosa a menospreciar las tareas cotidianas de la enseñanza primaria, al par que se supervaloran las actividades de estudio teórico en cátedras y seminarios. Ello constituye un obstáculo considerable al progreso de la didáctica y la organización de las escuelas, ya que deberían ser los centros experimentales dependientes de las citadas facultades los más autorizados y eficientes laboratorios del perfeccionamiento escolar en sus aplicaciones prácticas.

Creemos que la misma índole de la preparación final exigida actualmente a los supervisores pide un marco distinto de las facultades universitarias tradicionales. Las disciplinas que en ellas se cultivan no abarcan, ni mucho menos, el conjunto íntegro de conocimientos y técnicas que el supervisor debe poseer y manejar. Organizadas en obediencia a la concepción de los estudios pedagógicos imperante hace varios lustros y aquejados de la estrechez inherente a ellos entonces, sólo la Filosofía de la Educación, la Pedagogía general, la Psicología, en sus distintas acepciones, la Didáctica y la Historia de la Pedagogía, suelen tener en la mayor parte de ellas congruo acomodo. Las materias de carácter aplicativo, como la organización y administración de escuelas, y aquellas otras de auge reciente, pero no por ello menos trascendentales en la formación de los supervisores, como la Antropología cultural, la Eco-sociología de la Educación, la Psicología social, la Demografía y las técnicas del planeamiento, no existen o son objeto de menciones laterales insuficientes para la adecuada capacitación del supervisor.

Por todo ello, consideramos que la formación

(4) *L'Inspection de l'Enseignement*. UNESCO-BIE. Ginebra, 1956, pp. 50-60.

de los supervisores debería ajustarse al esquema siguiente:

1.º Estudios de Magisterio y práctica en diversos tipos de escuela por un período no inferior a cinco años, *día por día*.

2.º Licenciatura de Pedagogía en las facultades universitarias correspondientes.

3.º Estudios y prácticas durante dos años en un Centro Nacional de Formación de Supervisores.

PLAN DE ESTUDIOS DEL CENTRO NACIONAL DE FORMACION DE SUPERVISORES

En estos centros ha de considerarse adquirida la formación pedagógica general que necesitan tanto los supervisores como los profesores de Pedagogía y Ciencias afines de las escuelas normales. No obstante, podrían seguirse dos caminos, ya para *probar*, ya para *canalizar* esta parte esencial de su preparación: estableciendo un examen de ingreso en el Centro Nacional (que no debería parecerse nada a los exámenes usuales), o dedicando el primer trimestre de trabajo de los candidatos a supervisores a actualizar, y, en su caso, completar, desde un punto de vista aplicativo, la mencionada formación.

Damos a continuación las materias que, a nuestro entender, deberían constituir el *currículum* específico de los estudios en tales centros:

- Antropología cultural, Ecología humana y Sociología de la Educación.
- Psico-sociología escolar y Acción social de la escuela.
- Organización y Administración de escuelas.
- Psicometría, Sociometría, Evaluación y Estadística escolar.
- Demografía social y Planeamiento escolar.
- Teoría y técnicas de la Supervisión.
- Política escolar, Derecho escolar, Legislación escolar.
- Pedagogía, Organización y Administración escolar comparadas.
- Documentación pedagógica.
- Prácticas de supervisión.

Las cuatro materias señaladas en primer lugar constituirían el plan de estudios del primer curso. Las cuatro siguientes más la Documentación se estudiarían en el segundo. En ambos se llevarían a cabo trabajos de seminario, así como prácticas de supervisión, tanto en escuelas anexas al centro como en otras situadas en distintos lugares del país, de tal modo que se hiciese posible el conocimiento circunstanciado de todos los tipos de escuelas, lo mismo desde el punto de vista administrativo y pedagógico que en los aspectos ecológico, sociológico y cultural.

EPILOGO

Hemos procurado sintetizar, a veces con exceso, los principales aspectos que hoy ofrece la *problemática* de la supervisión. Esta palabra, tan

de moda, tiene aquí una aplicación adecuada porque si bien toda la educación está sometida hoy a los cambios y transformaciones originarios de la crisis global que padecen la cultura y las estructuras socio-económicas de todos los países, la supervisión es la encrucijada de todos los caminos —políticos, religiosos, sociales, culturales— que siguen los hombres para superar la crisis y dominar la realidad.

Es posible que el panorama cuyo esbozo hemos intentado en las páginas precedentes sorprenda u ofusque a algunos lectores, dada su complejidad y su amplitud. Tal ocurrirá a cuantos reducen la educación a la Psicometría y a la Pedagogía correctiva, es decir, a la técnica. No la infravaloramos nosotros; pero el técnico que el supervisor debe ser ha de estar sometido al teórico de la educación. Nada tiene esto que ver con ningún tipo de retórica, antes, por el contrario, con los ojos bien abiertos para ver *lo que es y cómo es*, el supervisor debe hacer sitio en su más honda intimidad a un pequeño núcleo insobornable en el que la proliferación de las técnicas no sofoque la vida de una concepción incansablemente perfectiva de la educación que, sin renegar de los aportes actuales de la ciencia y la técnica, prolongue su vuelo hacia los parajes difíciles donde curvas y cifras templan su rigidez en las claras aguas de un nuevo humanismo.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

I. Libros

- ADAMS, Harold P.: *Basic Principles of Supervision*. Nueva York, American Brol Company, 1953.
- ALMENDROS, H.: *La inspección escolar: exposición crítica de su proceso en Cuba*. Santiago de Cuba, 1952, 337 pp.
- AYER, Fred D.: *Fundamentals of Instructional Supervision*. Harper and Brothers. Nueva York, 1954.
- BALL, D. G.; CUNNINGHAM, K. S., y RADFORD, F. C.: *Supervision and Inspection of Primary Schools*. Australian Council for Educational Research. Canberra, 1961.
- BALLESTEROS, A.: «La Inspección», en *Organización Escolar*. Dirigida por S. Hernández Ruiz. Uteha. México, 1954.
- BARR, A. S.; BURTON, W. H., y BRUECKNER, I. J.: *Supervision*. 2.ª ed. Appleton Century Company. Nueva York, 1948.
- BRIGGS, Thomas H., y JUSTMAN, Joseph: *Improving Instruction Through Supervision*. The MacMillan. Nueva York, 1956.
- DOTTRENS, Robert: *El problema de la inspección y la educación nueva*. Espasa-Calpe, 1935, 280 pp.
- Educación en el plano internacional (La)*. Oficina de Educación Iberoamericana (OEO). Madrid, 1960.
- EVERET, M.: *The rural supervisor at work*. National Educ. Assn. of USA. Washington, 1949.
- HARRIS, J. S.: *British government inspection as a dynamic process*. Stevens. Londres, 1955.
- LEMUS, Luis Arturo: *Organización y supervisión de la escuela primaria*. Cultural, S. A. La Habana, 1954.
- L'Inspection de l'Enseignement*. XIX Conférence internationale de l'instruction publique. UNESCO-BIE. Ginebra, 1956, 390 pp.
- MONTILLA, F.: *Inspección escolar. Normas de Pedagogía práctica*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1942, 208 pp.

RODRÍGUEZ VIVANCO, Martín: *Inspección escolar*. Publicaciones Cultural, S. A. La Habana, 1948 (Cuba).
 SERRANO DE HARO, A.: *Una función al servicio del espíritu: la Inspección de Enseñanza Primaria*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1941, 94 pp.

II. Artículos

ABADIE SORIANO, Roberto: «La Inspección Escolar en el Uruguay», en *Anales*. Consejo Nacional de E. Primaria y Normal. Epoca II, tomo XXI.
 BALL, D. G., y CAMPBELL, A. E.: «El variado papel del inspector», en *Revista Ecuatoriana de Educación* número 45, enero-marzo 1957, pp. 52-64.
 CHAVES, Fernando: «La Inspección: una función que se renueva», en *Revista Ecuatoriana de Educación* número 45, enero-marzo, 1957, pp. 3-25.
 DE LA ORDEN HOZ, Arturo: «La Inspección de Enseñanza Primaria en los Estados Unidos», en *Notas y Documentos* núms. 8-9. CEDODEP. Madrid, julio-diciembre, 1963, pp. 17-27.
 Departamento de Enseñanza, Normas y Perfeccionamiento. Ministerio de Instrucción Pública. *Temporada de Perfeccionamiento*. Chile, enero 1960.
 ESTEBAN ROMERO, Avelino: «Valoración espiritual de la Inspección de Enseñanza Primaria», en *Bordón* números 84-85, pp. 241-248.
 FLOWER, G. E.: «Un experimento canadiense sobre formación de inspectores y administradores», en *Revista Ecuatoriana de Educación* núm. 45, enero-marzo 1957, pp. 65-67.
 GONZALVO MAINAR, Gonzalo: «Formación y selección del inspector de Enseñanza Primaria», en *Bordón* números 84-85, abril-mayo 1959, pp. 323-328.
 LOUIS FRANÇOIS, M.: «La Inspección de Enseñanza en

Francia», en *Revista Ecuatoriana de Educación* número 45, enero-marzo 1957, pp. 52-64.
 MAÍLLO, Adolfo: «Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria», en *Bordón* núms. 84-85, abril-mayo 1959, pp. 215-239.
 MAÍLLO, Adolfo: «La Inspección del Estado en las escuelas de la Iglesia», en *Educadores* núm. 12, Madrid, 1961.
 MONTILLA, Francisca: «Inspección femenina», en *Bordón* núms. 84-85, abril-mayo 1959, pp. 271-274.
 MORRIS, Ben S.: «Inspection as Leadership through Guidance», en *The New Era in Home and School* número 9, noviembre 1955, pp. 165-170.
 MORRIS, Ben S.: «La Inspección de la Enseñanza», en *Revista Analítica de Educación* núm. 5, mayo 1956, páginas 3-7.
 PIRIA DE RODRÍGUEZ, René: «La supervisión de escuelas», en *Anales*. Montevideo, enero-marzo 1962, páginas 131-168.
 PUPILIO, Ambrosio J.: «La Inspección de Primera Enseñanza y las direcciones de grupos escolares», en *Bordón* núms. 84-85, abril-mayo 1959, pp. 299-307.
 RIVAS NAVARRO, Manuel: «Fin, campos y medios de actuación de la Inspección pedagógica», en *Escuela Española* núm. 1153, Madrid, 29 de noviembre de 1962, pp. 707-708.
 ROGER, Juan: «La Inspección de la Enseñanza Media en Bélgica, Francia e Inglaterra», en *Revista de Educación* núm. 14, 1953, pp. 231-234.
 RUBIO ORBE, Gonzalo: «La supervisión en la educación fundamental», en *Revista Ecuatoriana de Educación* núm. 45, enero-marzo 1957, pp. 26-51.
 SORO RODRÍGUEZ, Gonzalo: «La supervisión escolar costarricense», en *Educación*, revista del Ministerio de Educación Pública, noviembre-diciembre 1960.

La educación de adultos

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

Doctor en Filosofía y Letras, Bibliotecario, Director de la Casa de Cultura de Soria

Son ya muy numerosos los artículos—desde el comienzo de esta revista—en los que vengo ocupándome de diferentes aspectos—la lectura, el tiempo libre, etc.—en torno a problemas relativos a la educación de adultos.

Ahora—y en otros dos artículos sucesivos—voy a tratar concretamente de este tema. En el primero, o sea, en éste, sobre los conceptos y las cuestiones más generales; en los otros dos, acerca de otras cuestiones más particulares. En estos últimos serán frecuentes las referencias a un reciente viaje de estudio a Italia (1), donde he recogido «de visu» informaciones y experiencias interesantes a tal respecto en particular, y, en un sentido más amplio, a la extensión cultural. Tales referencias suponen, en ciertos casos, una invitación a reflexionar sobre el tema, ya partiendo de la comparación, ya del contraste, con nuestra propia experiencia española. De

cualquier modo, por obvios motivos de semejanza geográfica y de ambiente, e incluso psicológica y temperamental, Italia se presta al cotejo con nuestro país, y ahora—y en este terreno—nos sirve, en algunos aspectos, como una posible orientación o como un elemento sugeridor de nuevas ideas a seguir.

Así, los puntos a tratar en estos tres artículos son, por este orden, los siguientes:

- I. Conceptos y cuestiones generales.
- II. Los cursos de educación de adultos.
- III. La lectura y los medios audiovisuales en la educación de adultos.

I. CONCEPTOS Y CUESTIONES GENERALES

NECESIDAD DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Hasta ahora, se viene tomando sociológicamente el concepto de *masa* como expresión típica y tónica del anonimato colectivo, indiscriminado e

(1) Realizado en noviembre de 1965, reitero aquí mi reconocimiento al Instituto Italiano de Cultura en Madrid, no sólo por el patrocinio de este viaje, sino por las facilidades que me ha proporcionado para visitar centros oficiales, bibliotecas, entidades culturales, etc. Asimismo, a tales organismos, por la información, los datos y publicaciones, que amablemente me han sido proporcionados en todos ellos.