

# Joaquín Samayoa

## Directrices para el diseño de programas de formación y actualización del magisterio nacional

### RESUMEN

*El artículo plantea la necesidad de encarar el problema de la formación de nuevos maestros y el de la actualización de los que ya están en servicio.*

*Se presenta el diseño de programas viables, atractivos y económicamente factibles, como una exigencia prioritaria para el logro de los objetivos de la Reforma Educativa salvadoreña.*

*El autor hace algunas consideraciones psicológicas, pedagógicas y administrativas, que son –a su juicio– fundamentales en el diseño de programas de formación y actualización de maestros. Finalmente desarrolla una propuesta concreta de acuerdo a un modelo interdisciplinario novedoso en su enfoque metodológico y en lo referente a los objetivos y a la sustancia de los programas de formación.*

### Introducción.

Una exigencia siempre presente en todo el sistema educacional, es la de proveer los recursos necesarios para alcanzar las metas deseadas. Esta exigencia es todavía más imperiosa si, como en el caso del sistema de educación formal en El Salvador, se pretende implementar cambios sustanciales en la concepción misma de la educación y, consecuentemente, en los programas y estrategias.

La iniciativa gubernamental de promover una evaluación de la Reforma Educativa ha sido recibida en muy diversas formas, como lo fue hace aproximadamente diez años el anuncio de gestación de la Reforma. En aquellos días se llevaron a cabo unos experimentos para justificar lo que parecía una decisión tomada de antemano: la introducción de la Televisión Educativa, como un intento –costoso, por cierto– de modernizar el sistema, concentrando los

esfuerzos de cualificación magisterial y proyectando a gran escala los pretendidos efectos positivos de la mencionada innovación tecnológica. Más allá de posibles ventajas económicas ajenas a las exigencias técnicas de la Reforma, parecía estar clara en la mente de los reformadores la intención de abordar eficazmente el problema de los recursos humanos, más específicamente, el problema de la eficacia magisterial. Por falta de comunicación quizás, pero también y sobre todo, por condicionamientos de una experiencia gremial continuamente marcada con el sello de la derrota en la historia de El Salvador, los maestros percibieron la teleeducación como una patente amenaza a su seguridad laboral. Fue esto quizás el primer indicio claro del cambio de rol que se exigiría a los maestros.

Lamentablemente, la televisión educativa funcionó como una cortina de humo que impidió focalizar adecuadamente el problema. De hecho con o

sin televisión, la Reforma planteaba exigencias reales de cambios sustanciales en el rol de los maestros.

Mucho ha llovido en la milpa de los maestros salvadoreños desde que se empezó a gestar la Reforma. Pocos han sido, sin embargo, los esfuerzos verdaderamente eficaces, tanto del sector público como del sector privado, para abordar el problema de la capacitación magisterial.

Los gobiernos de Conciliación Nacional parecen haber estado más empeñados en la cantidad que en la calidad. Tras la "política" de "una escuela por día" quedó bastante clara la prioridad que se daba al enfoque cuantitativo.

Han sido también suficientemente significativos los despliegues publicitarios de incrementos absolutos en la matrícula escolar. Las mayores Asociaciones Magisteriales, por su parte, tampoco han hecho mucho por abordar este problema, a pesar de que les concierne directamente.

La Reforma Educativa difícilmente podrá realizarse mientras no se supere este impasse. Antes señalé la existencia de diversas actitudes y posturas ante el Seminario Nacional de Evaluación de la Reforma. Llegado este punto, creo necesario objetivar mi propia postura. Es claro que existen ciertos factores políticos, económicos y técnicos que han de operar a distintos niveles restringiendo significativamente el horizonte de posibilidades. Sin embargo, creo que es mucho lo que se puede avanzar. Por el lado positivo, presupongo la honestidad y el potencial de las personas y de los sectores institucionales públicos y privados empeñados en hacer caminar la Reforma. Por el lado negativo, cabe dudar de la capacidad de las personas y sectores institucionales empeñados en bloquearla. Es cierto que estos últimos predominan entre los que detentan el poder económico, político y social. Sin embargo, a pesar de la triste experiencia del intento de Transformación Agraria, su omnipotencia no está suficientemente demostrada como para hacernos claudicar. Con este optimismo moderado redacté la ponencia "Exigencias de la Planificación Curricular", presentada en el Seminario por la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". Es ese también el espíritu que ahora me anima a dar un aporte para la solución del problema de la formación y actualización del Magisterio Nacional.

Es preciso aclarar, finalmente, que el uso de dos términos diferentes -actualización y formación- no es arbitrario o redundante. Con esos términos quedan insinuadas las dos partes en que se divide formalmente el presente trabajo: la primera dedicada a la continuación de la educación de los maestros que se encuentran ya ejercitando su profesión; la segunda dedicada a la educación inicial de los nuevos maestros.

## I. Capacitación de los Maestros-en-servicio:

Mientras el problema de la formación de nuevos maestros puede ser abordado con relativa tranquilidad no sólo porque son pocos a un tiempo los candidatos, sino también porque presumiblemente son más maleables y menos susceptibles a la influencia de predisposiciones negativas; la re-educación o actualización de los maestros en servicio constituye un problema mucho más crítico en todo sentido. Son varios miles los que deben ser atendidos simultáneamente, y la mayoría de ellos ha ido forjando con el paso del tiempo un conjunto de valoraciones y actitudes no del todo racionales en las que su estilo personal de practicar la docencia ha echado raíces más o menos profundas dependiendo del tiempo en servicio. Por otra parte, el problema económico actual de los maestros en servicio les obliga a cargarse de trabajo más allá de las posibilidades de un rendimiento aceptable. La valoración social de que son objeto los maestros, patentizada en la cuantía del salario que reciben, tiene inevitablemente sus costos personales y sociales. Es, pues, razonable contar con cierta resistencia al cambio, y es además hasta cierto punto inevitable la dispersión de esfuerzos por parte de los responsables de los programas de actualización psicopedagógica. A esas dificultades debe añadirse el hecho de las limitaciones de tiempo y energías psicológicas de parte de las personas que, entre otras muchas obligaciones, tienen que planear y realizar los mencionados programas.

La propuesta que formularé en la siguiente parte es, a mi juicio, en gran medida válida también para los programas de actualización de maestros en servicio. Sin embargo, creo necesario poner de manifiesto las principales consideraciones requeridas por la especificidad del problema de actualización. Sólo teniendo presentes estas consideraciones el modelo que propondré puede ser efectivo, para fines de actualización o renovación.



1. En términos generales, lo crítico en el diseño de programas de capacitación-en-servicio, es lograr que sean viables, atractivos, económicamente factibles, y acordes a las necesidades objetivas de la realidad nacional. Viables, en el sentido de responder pragmáticamente a la situación real de las personas a quienes van dirigidos. Atractivos, en el sentido de satisfacer necesidades reales, de las cuales sean suficientemente conscientes los maestros a quienes los programas han de servir. Económicamente factibles, es decir, que tomen en cuenta realista pero creativamente las condiciones actuales y las posibles alternativas de financiamiento (reajustes presupuestarios, reajustes organizativos, participación de los Centros de Educación Superior, colaboración de instituciones privadas de educación básica y media, etc.) Finalmente, los programas deben elaborarse en función de las condiciones de la realidad social que pretende ser transformada por medio de la educación.

2. Por parte de los responsables de la educación de maestros cronológicamente adultos pero en diversos estadios del proceso de madurez ética, intelectual y emocional, la clave del éxito se apoya en una profunda comprensión empática de los fenómenos críticos del desarrollo, y consiste en lograr establecer una "distancia" óptima entre el punto evolutivo en que se encuentra el maestro y el punto en que las nuevas situaciones requieren que esté, de forma tal que el maestro se sienta "exigido" pero no por encima de sus capacidades. Sólo así la transición es posible sin provocar "trauma", evasión o activación de otros mecanismos defensivos como respuesta adaptativa a las exigencias ambientales. De lo anterior se deduce que la capacidad diagnóstica de las diferencias individuales es condición sine qua non de la planificación y realización de programas de educación continuada para maestros en servicio.

En consonancia con los principios de la psicología científica, es preciso reconocer que las posibilidades de crecimiento humano no se agotan en el típico instalamiento prematuro, social y culturalmente condicionado. Sin embargo es necesario tener en cuenta que el paso de un estadio a otro más avanzado en el desarrollo personal<sup>1</sup> y profesional ocurre a través de ciclos, cada uno de los cuales plantea demandas más o menos específicas y exige respuestas adaptativas crecientemente complejas en lo relativo a discriminación y síntesis perceptual. No se habla aquí de una adaptación pasiva, sino, por el contrario, de un proceso creativo en cuya dirección la iniciativa de las personas juega un papel importante.

Tales transiciones ocurren cuando la persona afronta situaciones que requieren nuevas formas y contenidos de pensamiento, así como nuevas respuestas conductuales. La experiencia de transición puede ser crítica en tanto que involucra disonancias cognitivas y cierto grado de discontinuidad cultu-

ral. Aceptar y procesar constructivamente la situación de desequilibrio interno, adquirir nuevas habilidades, asimilar nuevos conocimientos y resolver conflictos de valores, es todo un proceso nada fácil de afrontar. A mitad de camino no es nada extraño experimentar un considerable monto de inseguridad y ansiedad.

Al hacer estas reflexiones queda sobreentendido que la educación, cualesquiera sean sus beneficios, es siempre un proceso totalizante. Centrarse en aspectos tales como la metodología didáctica o el conocimiento de contenidos programáticos, sin tener en cuenta los factores de la dinámica psicológica, constituye un esfuerzo de cuyos resultados dudo seriamente.

3. Ya que la capacitación-en-servicio debe estar necesariamente referida a la situación concreta de trabajo, es, por su propia naturaleza, no sólo un proceso educacional, sino también un proceso "político". Las directrices que guían la educación continuada de maestros, deben partir de esta premisa básica. Caer de su propio peso que una educación efectiva dará lugar a conflictos más o menos agudos siempre que el maestro intente poner en práctica el conocimiento y las habilidades adquiridas como instrumento para transformar la situación en la que vive y trabaja. De hecho es la escuela como totalidad, la situación de trabajo, la que ha de constituir el foco de los programas de actualización. Más aún, estos programas serán virtualmente inoperantes si sus objetivos no son eficazmente validados y recompensados por la estructura de poder de la escuela y del sistema educacional. A propósito, yo vería en la "profesionalización" así lograda (capacidad de incidir eficazmente en las distintas instancias de la estructura educacional), un profundo sentido político de los esfuerzos del gremio magisterial. La lucha reivindicativa o coyunturalista tiene su importancia, pero no creo que la participación política de los maestros deba reducirse a eso.

4. Presumiblemente, los mejores educadores de maestros en servicio deben ser, a su vez, maestros en servicio, personas que se hayan prestigiado como educadores de niños o adolescentes, y que hayan demostrado gozar del aprecio y respeto de sus colegas. Son ellos quienes pueden merecer más credibilidad. Esta recomendación es todavía más razonable si tenemos en cuenta el hecho de que la falta de confianza en "especialistas" desvinculados de la concreta situación en que los maestros operan, puede eventualmente ser utilizada por los maestros para racionalizar su resistencia al cambio.

En base a estas consideraciones es recomendable concebir a los especialistas en currículo, supervisores escolares y psicólogos educacionales, como planificadores de los programas y virtuales formadores de los maestros que asumirían la responsabilidad de la ayuda directa a sus colegas.



5. Es preciso tener en cuenta que los maestros estarán siendo entrenados al mismo tiempo que desempeñan sus labores administrativas y/o docentes. Esta situación es ventajosa en tanto que posibilita la confrontación continua con la práctica en condiciones reales. Sin embargo, es también una situación desventajosa por lo que conlleva de incremento en el desgaste físico y emocional provocado por las exigencias laborales cotidianas. En todo caso, se recomienda tener en cuenta las preferencias y dificultades de cada grupo de maestros en lo relativo al tiempo en que han de verificarse los programas de actualización, así como en lo relativo al carácter extensivo o intensivo de los mismos.

Con las anteriores consideraciones en mente —y con otras derivadas de la experiencia de quienes han estado de alguna manera involucrados en este tipo de programas— debe procederse al diseño de modelos operativos para la consecución de los objetivos deseados. Por razón de escasez de recursos económicos y humanos, y dado que la finalidad última de estos programas trasciende necesidades e intereses individuales de los maestros, dichos modelos tendrán que equilibrar en la mejor forma posible dos alternativas opuestas pero conciliables. Me refiero a la masificación o personalización de los programas. Obviamente esta última es la opción más deseable ya que parte de las diferencias individuales en lo relativo a niveles de desarrollo personal y profesional. Sin embargo cierto grado de homogenización es necesario. Lo importante es que esta homogenización no se haga de acuerdo a criterios arbitrarios o superficiales. Con esto queda insinuado otro de los problemas críticos que debe abordar el sistema educacional: el establecimiento de criterios, instrumentos y procedimientos para la evaluación continua del personal docente.

El modelo que propondré para la formación de nuevos maestros es teóricamente válido para la actualización de los antiguos, sin embargo puede no ser viable, como antes se ha indicado. En todo caso, su grado de factibilidad no puede ser determinado a priori; es necesario practicar algunos estudios antes de descartarlo o aceptarlo.

## II. Una alternativa diferente para el diseño de Programas de Formación de nuevos Profesores:

En la línea de las consideraciones básicas que he presentado en la parte anterior, Ashton y Torrance,<sup>2</sup> en su introducción al reporte del nuevo giro que han tomado los programas de educación de maestros en la Universidad de Georgia, formulan el problema de la siguiente manera:

Ha habido una amplia aceptación de que la información científica acerca del desarrollo humano, aprendizaje, personalidad, conducta social, evaluación, estadística, y métodos de investigación, debería ser parte integral de la educación de todos los maestros. Sin embargo, ha habido dificultades en convertir esta información en conductas y en llevar a los maestros a poner de manifiesto estas conductas en la enseñanza".<sup>3</sup>

De hecho, en la mayoría de centros de Educación Superior —en el país y en el extranjero— los que aspiran a ser maestros deben sufrir las limitaciones del mismo enfoque con el que después ellos abordarán su propia labor docente. Me refiero al currículo concebido como un agregado de cursos parcial o totalmente independientes entre sí: un poco de teorías psicológicas, algo de historia de la pedagogía, tal vez filosofía de la educación, sociología, métodos didácticos, técnicas de evaluación, y, por supuesto, conocimientos sobre el conjunto de asignaturas que el maestro habrá de enseñar. Se espera que en algún momento del proceso (sin que haya claridad en el cómo y el por qué) el estudiante-maestro habrá de integrar todos estos conocimientos convirtiéndolos en determinantes operativos de las conductas específicas involucradas en la enseñanza. Esto, obviamente, ocurre en raras ocasiones, y cuando ocurre es un logro difícilmente atribuible a la eficacia de los programas de formación. No sólo no existe claridad en lo relativo a las exigencias específicas que habrán de plantearse al maestro día a día en el salón de clase, sino que existe poco conocimiento de las condiciones en las cuales la esperada transferencia puede más favorablemente ocurrir.

El enfoque **Interdisciplinar** constituye una alternativa a las restricciones propias del currículo armado a base de cursos independientes entre sí y aislados en gran medida de las exigencias de la realidad. El enfoque interdisciplinar es una respuesta práctica al carácter multidimensional de los problemas educacionales y pedagógicos. Entre las principales ventajas de este enfoque se cuentan las siguientes: a) eliminar repeticiones innecesarias, b) promover presentaciones interrelacionadas a través de las diferentes áreas del currículo, c) posibilitar asociaciones de contigüidad de técnicas específicas en diferentes materias de estudios, lo cual facilita la transferencia a otras situaciones relevantes, d) posibilitar la integración de los aspectos específicos de cada campo de acuerdo a un conjunto de principios organizadores básicos.

Dentro de esta perspectiva, la simulación de situaciones-problema es una plataforma definitivamente favorable para la transmisión eficaz de principios y el desarrollo de habilidades específicas. De acuerdo a Ashton y Torrance,<sup>4</sup> el programa que está siendo practicado en la Universidad de Georgia incluye tres tipos fundamentales de actividades: 1) Presentación (a cargo del psicólogo educacional) de los principios básicos en los cuales la enseñanza debe fundarse, y demostración (a cargo del especialista en currículo) de esos principios en la enseñanza de contenidos específicos. 2) Laboratorios en los que el maestro-estudiante, aplica los principios antes demostrados. 3) Aplicación —supervisada y evaluada— de los principios en clases reales, es decir, en el contexto de las situaciones que el maestro-estudiante puede esperar encontrar en su práctica docente. Este último punto no presupone la existencia de situaciones de clase "típicas". Por el contrario, se debe pretender equipar al maestro para descubrir lo peculiar de cada situación y reaccionar adecuadamente ante cada situación novedosa.

Tras este y otros programas similares, existe la convicción de que la psicología educacional puede contribuir eficazmente al desarrollo de las actitudes y conductas que son realmente críticas (esenciales y a la vez difíciles de adquirir) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, el éxito de programas interdisciplinarios depende en gran medida de la identificación de "competencias" que hayan demostrado estar relacionadas con la eficacia de los maestros, y del diseño de técnicas para evaluar esas competencias. El problema que aquí se plantea es el de las prioridades en los objetivos de los programas de formación de maestros; en definitiva, qué debe aprender un maestro, qué es lo que caracteriza a un maestro eficaz. El responder acertadamente a estas preguntas requiere inteligente y concienzuda investigación. La mayoría de las concepciones apriorísticas han probado carecer de validez. Muchos programas siguen enfatizando el conocimiento de los

contenidos o materias como "habilidad crítica" en la enseñanza; sin embargo, no son pocos los casos de maestros que fracasan o se las ven muy difíciles aun habiendo logrado un dominio aceptable o sobresaliente de los contenidos que pretenden enseñar. Por otra parte, si los objetivos educacionales seleccionados por la Reforma Educativa exigen cambios significativos en los roles tradicionales del maestro informador, las habilidades y actitudes con que el maestro debe ahora equiparse son presumiblemente diferentes a las que aquellos roles requerían. La investigación científica en este terreno es sumamente necesaria; sin embargo, mientras la investigación se realiza, la educación de maestros debe continuarse sobre la base de la mejor estimación que estemos en capacidad de hacer en relación con conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias para una enseñanza efectiva.

Ashton y Torrance<sup>5</sup> hacen referencia a seis habilidades críticas, las cuales serán presentadas y comentadas a continuación.

La habilidad para el análisis crítico de la realidad no aparece en el planteamiento de los mencionados autores, pero se incluye al final del listado por considerarla de capital importancia. En el peor de los casos, el carácter crítico de las habilidades que serán mencionadas, podría ser una buena hipótesis de trabajo tanto para la investigación como para la planificación de programas de formación de maestros. De acuerdo a esta hipótesis, serían esenciales en el buen maestro las habilidades para:

### 1. OBSERVACION:

Percibir con precisión y objetividad lo que ocurre en el salón de clase. A través de la observación el maestro adquiere y comprueba sus "insights" en relación al desarrollo de los estudiantes. Las inferencias acerca del aprendizaje y problemas de los estudiantes dependen de la habilidad de los maestros para identificar conductas relevantes. Sin embargo, es preciso afirmar explícitamente la necesidad de diferenciación entre conductas —objetivas, por definición— e inferencias o juicios de valor. Con frecuencia la percepción es distorsionada por la acción de prejuicios, predisposiciones o hipersensibilidades de los maestros. Con frecuencia los maestros atribuyen subjetivamente una determinada intencionalidad a la conducta de los estudiantes, sin tener en cuenta que la mayoría de las conductas están determinadas por una diversidad de factores causales y desencadenantes; sin tener en cuenta que una misma conducta puede tener distintos significados. De las deficiencias en la capacidad de observación y en la capacidad de separar observaciones e inferencias derivan muchos de los problemas pedagógicos.

### 2. EXPERIMENTACION:

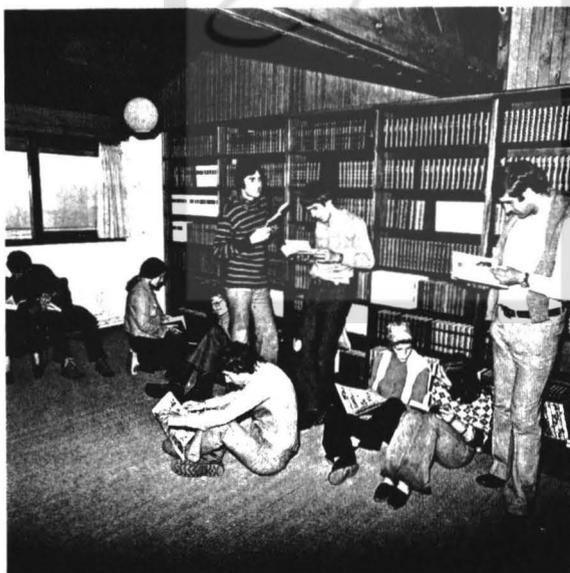
Comprende lo que ocurre en el salón de clase

por medio de la identificación —hipotética, en un primer momento— de factores específicos y el control de sus efectos.

Aun cuando el control de variables es sólo posible en situaciones más o menos artificialmente creadas, la adquisición de la prueba de hipótesis como modo de aproximación a los problemas es un poderoso recurso para la solución de los mismos. De hecho, sólo a través de la prueba sistemática de ideas un cambio comprensivo puede ocurrir. El laboratorio, como recurso formativo de maestros, debe proveer experiencias de observación de problemas con miras a la generación y prueba de soluciones alternativas.

### 3. COMUNICACION:

La interacción exitosa con los alumnos es esencial para la eficacia de la enseñanza, determinante en la percepción que el maestro tiene de su propia capacidad y, consiguientemente, del grado de satisfacción personal derivada del trabajo. La capacidad de comunicación, sin embargo, más que un don gratuito es el fruto de un proceso de aprendizaje que se asienta en la asimilación de conocimientos y en la gradual modificación de actitudes. En toda interacción, por trivial que parezca, los participantes ponen sus expectativas y temores, sus simpatías y hostilidades, sus características de personalidad y sus tendencias caracteriales, sus experiencias previas y sus sistemas de valores. No es fácil manejar adecuadamente toda esta complejidad de factores —muchos inconscientes— involucrados en el acto de comunicación. Generalmente el maestro habla —demasiado, quizás— sin anticipar los efectos que su palabra y su tono emocional habrán de determinar en los estudiantes. La ciencia psicológica puede ser una ayuda invaluable en el desarrollo de la habilidad para comunicarse.



### 4. DIAGNOSTICO:

Antes de la presentación de una lección, el maestro debe tener una estimación confiable de la conducta "inicial" de los alumnos con relación a los objetivos de la lección. Dicho en otros términos, debe poder apreciar la estructura cognoscitiva existente, tanto su contenido sustancial como las principales propiedades de organización (claridad, estabilidad, generalizabilidad, inclusividad, cohesión y discriminabilidad). Una vez más es necesario decir, en contra de las orientaciones tradicionales, que la adquisición de conocimientos relacionados con el crecimiento humano no deja de ser un mero ejercicio académico, a no ser que se aplique al problema de cómo los niveles del desarrollo afectan la capacidad para aprender. Más aún, no es suficiente comprender lo que ocurre en cada nivel del desarrollo; el diagnóstico de diferencias individuales es también sumamente importante. La capacidad de diagnóstico es un requerimiento fundamental para la realización efectiva del currículo en espiral (Educación Básica). Si no se parte en cada momento de un buen diagnóstico, las posibilidades de forzar los procesos o de incurrir en repeticiones tediosas son muy grandes.

### 5. DISEÑO INSTRUCCIONAL:

Planear un curso requiere entendimiento de los diferentes tipos de aprendizaje, así como habilidad para definir objetivos y establecer la secuencia de la instrucción. Los principios psicológicos del aprendizaje proveen guías para estructurar experiencias de aprendizaje. La jerarquía de aptitudes intelectuales de Gagné<sup>6</sup> es útil para el maestro en el desarrollo de aptitudes complejas, a través de una sistemática progresión desde las conductas más simples. Los principios del condicionamiento operante<sup>7</sup> son útiles en la instrucción programada. Piaget<sup>8</sup> sugiere métodos de instrucción apropiados a cada nivel del desarrollo de las estructuras cognoscitivas. Bruner<sup>9</sup> describe estrategias útiles en el entendimiento de cómo los estudiantes procesan la información. Torrance<sup>10</sup> indica maneras de optimizar el potencial creativo de los estudiantes. Rogers<sup>11</sup> provee un marco de referencia útil —aunque discutible— para el establecimiento de relaciones interpersonales y experiencias de aprendizaje propicias para la formación de los estudiantes en y para la libertad.

### 6. EVALUACION:

Es esencial en el proceso educativo que los maestros desarrollen capacidades para el diseño de medidas de aprendizaje válidas y confiables. Ebel<sup>12</sup> señala la utilidad de los tests para individualizar la instrucción, ayudar al maestro a clarificar los objetivos del curso, y para convertirse ellos mismos —los tests— en valiosas e interesantes experiencias de aprendizaje. Anastassi<sup>13</sup> aborda problemas cruciales tales como la alegada invasión de privacidad por

medio de los tests, la confidencialidad de los resultados, la validez de los ítems, la discriminación en contra de los estudiantes creativos, y la falta de fundamento teórico de que adolecen muchos tests. Holt <sup>14</sup> hace una violenta pero bien fundamentada crítica al uso que generalmente se hace de los tests. Indica cómo frecuentemente los tests se utilizan como instrumento de amenaza o dominación, más que como recursos para ayudar al estudiante a evaluar su rendimiento o ayudar al maestro a corregir sus métodos de enseñanza.

### 7. ANALISIS CRITICO DE LA REALIDAD:

Las habilidades antes mencionadas carecerían de fundamento y sentido, dadas las exigencias que la realidad nacional plantea al sistema educativo, si el maestro no desarrollara suficiente destreza para el análisis crítico de esa realidad. La educación no es una tarea ideológicamente aséptica, ni puede dar la espalda a los factores históricos, estructurales y situacionales que le sirven de marco referencial. Tanto el diseño curricular como la realización del mismo deben estar continuamente referidos a aspectos relevantes y pertinentes de la realidad nacional, de los problemas y necesidades del hombre salvadoreño. obviamente, algunas de las asignaturas que integran el currículum (ciencias exactas y asignaturas instrumentales básicas) están menos influidas en su cuerpo conceptual por los factores específicos de una determinada realidad social y de un determinado momento histórico. Sin embargo, el maestro no es sólo transmisor de los conocimientos acumulados por la ciencia. De su actitud y de su capacidad de inserción crítica en la realidad dependerá en gran medida su eficacia como educador de hombres libres y comprometidos en la tarea de transformar su propio destino y el destino de su pueblo.

El desarrollo de cada una de estas habilidades críticas requiere el concurso de diversas disciplinas cognoscitivas, así como la posibilidad de una continua confrontación entre teoría y práctica. El modelo interdisciplinar, en sus cuatro fases (investigación, realización, evaluación, planificación) requiere la participación coordinada de un equipo de trabajo en el que el psicólogo educacional desempeñaría un rol decisivo. Un proyecto de esta naturaleza es bastante ambicioso y no son pocas las dificultades que han de aparecer en el camino. Sin embargo, es la mejor garantía para una realización aceptable de las metas y objetivos planteados por la Reforma Educativa. Creo que la propuesta merece consideración, a no ser que alguien pudiera demostrar que es deseable seguir caminando como hasta ahora lo hemos hecho, con buenas ideas, pero sin los mecanismos apropiados para su implementación.

### NOTAS

1. Es recomendable revisar a fondo la literatura psicológica que aborda los fenómenos del desarrollo humano a partir de la etapa de transición a la edad adulta. no es mucho lo que se ha investigado en este terreno, pero las siguientes obras pueden proveer un marco teórico suficientemente amplio.  
Erik Erikson, *Identity, youth, and Crisis* (New York: W.W. Norton, 1968), pp. 135-141.  
Daniel Levinson, *The Seasons of a Man's Life*, (New York: Alfred A. Knof, Inc. 1978).  
Gail Sheehy, *Passages: Predictable Crisis of Adult Life*, (New York: Dutton, 1976).
2. P. Ashton y E.P. Torrance, "Educational Psychology: The Crux of an Interdisciplinary Approach to Teacher Education", *Teachers College Record*, Vol. 78 No. 4, p. 437.
3. *Ibid.*
4. *Ibid.* p. 439
5. *Ibid.* Págs. 440-42.
6. Robert Gagné, *Las Condiciones del Aprendizaje*, Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones, 1971).
7. B.F. Skinner, *The Technology of Teaching*, (New York, N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1968).
8. J. Piaget, *Psicología de la Ingeteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1967).
9. J.S. Bruner, *The Relevance of Education*, (New York, N.Y.: Norton, 1971).
10. E.P. Torrance y R.E. Myers, *Creative Learning and Teaching*, (New York, N.Y.: Dodd, Mead, 1971).
11. C. Rogers, *Freedom to learn*, (Columbus: Charles Merrill, 1969.)
12. Robert Ebel, *Measuring Educational Achievement*, (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice -Hall, Inc. 1965).
13. A. Anastasi, "Psychology, Psychologists, and Psychological Testing", *The American Psychologist*, (1967), Vol. 22, págs. 297-306.
14. J. Holt, *Underachieving School*, (New York, N.Y.: Pitman Publishing Corp., 1969), pp. 51-56,63.