



FUNDAMENTOS

Adaptación curricular "del fin hacia el principio": Una táctica alternativa para el desarrollo curricular

Roger M. Garrett (*)
University of Bristol

RESUMEN

Las estrategias para el desarrollo curricular han ido cambiando gradualmente desde los primeros cambios "revolucionarios", en gran escala, acometidos en la década de los 60, hacia el ajuste en pequeña escala, más "normales", centrados en la escuela, que hoy son tan frecuentes. Hasta ahora se le ha dedicado poca atención a las tácticas empleadas para la implantación de tales cambios estratégicos.

La intención de este trabajo es abrir tal debate y sugerir una táctica para desarrollos curriculares normales, en pequeña escala, centrados en la escuela, táctica que es a la vez más manejable por parte de los maestros más sensible a las necesidades de todos los alumnos y que responde de mejor manera a los resultados de la evaluación formativa.

Se ha discutido mucho sobre los diferentes procedimientos para evaluar proyectos de desarrollo curricular, ya que en la actua-

lidad se cuenta con una gran diversidad de estrategias de investigación, desde las concepciones cuasi-experimentales tradiciona-

(*) Helen Wodehouse Building
35 Berkeley Square
Bristol BS8 1JA U.K.

les hasta las metodologías cualitativas más recientes (1). Por el contrario, parece haber pocos cuestionarios sobre la elaboración de materiales educativos. Ciertamente ha habido intentos de replantear las estrategias generales para el desarrollo curricular. Es notable una tendencia hacia el abandono de los grandes proyectos curriculares característicos de la década de los 60 y en favor de intentos más modestos para la elaboración de nuevos materiales. De la misma manera, los grandes grupos de trabajo centralizados están cediendo su lugar a proyectos locales basados en la participación de los maestros de clase.

Estas tendencias han sido bien identificadas por ejemplo por Holt (2); en una revisión preparada recientemente para la Further Education Curriculum Review y Development Unit, Heathcote *et al.* (3) analizaron en detalle alrededor de 45 proyectos diferentes, pudiendo identificar tres estilos o estrategias básicas para el desarrollo curricular. Tales estrategias fueron caracterizadas como desarrollo del centro a la periferia, desarrollo curricular en colaboración e innovación centrada en la escuela. Se podría considerar que estos enfoques representan un espectro de estrategias para el desarrollo del curriculum. La evolución de estas estrategias a partir del modelo original *del centro a la periferia* ha ocurrido quizás como una respuesta a diversos planteamientos, entre los que consideramos importantes, por una parte, la necesidad de eliminar las barreras existentes entre la innovación curricular y su implementación; por la otra, la idea de que los maestros están a menudo en una mejor posición para identificar, y posiblemente resolver, problemas referentes al curriculum. Entre las presiones que han ayudado a generar estrategias alternativas también puede mencionarse el hecho de que los grandes proyectos centralizados son difíciles de manejar y pueden resultar antieconómicos. Heathcote *et al.* (4) consideran

que las propuestas más recientes, las de innovación centrada en la escuela, como el enfoque más apropiado en respuesta a todas estas consideraciones. También piensan que esta estrategia es potencialmente más eficaz cuando las necesidades de desarrollo curricular son locales y cuando lo que se intenta, es modificar las tácticas de enseñanza, más que cambiar los contenidos educativos.

En un trabajo reciente, Marsh y Huberman (5) se lamentaban con respecto a la "montaña rusa" sobre la cual viaja un "establishment" educativo aparentemente voluble e inconstante. Estos autores señalan los cambios que han ocurrido en la "moda" como un esfuerzo para facilitar la diseminación y la adopción de innovaciones curriculares. Las tensiones han ido creciendo entre los partidarios del "centro" o de la "periferia", de la "cumbre" o de la "base", de "arriba" o de "abajo" y de sus diversos híbridos. Estas discusiones, sin embargo, resultan estériles cuando se concretan para sustentar una estrategia u otra. Las pautas para el cambio curricular son cada vez más ricas y complejas gracias a los intentos de responder mejor a las crecientes demandas planteadas a los maestros y a quienes trabajan en el desarrollo curricular. Debemos dar la bienvenida a la diversidad de estrategias con que ahora contamos, pues son un signo de la madurez alcanzada por una área profesional que puede disponer de alternativas para utilizar en diferentes ocasiones.

Como ha sido sugerido por Heathcote *et al.* (6) el modelo de *desarrollo del centro a la periferia* es de gran utilidad en el caso de grandes proyectos nacionales, como el Nuffield Science Project original en Inglaterra o el Schools Mathematics Project (SMP). Es indudable que el éxito de tales proyectos ha justificado hasta cierto punto el empleo de este tipo de desarrollo. También puede ser este el método adecuado cuando es necesario proveer rápidamente de nuevos materia-

-
- (1) Véanse por ejemplo, los trabajos aparecidos en Dockrell W.B. y Hamilton, D (1980) *Rethinking Educational Research*, Londres: Hodder and Stoughton. En particular, el trabajo de Nisbet, J. *Educational Research: the state of the art*, pp.1-10.
- (2) Véanse, por ejemplo, Holt, M. (1980) *Schools and Curriculum Change* Londres McGraw-Hill; Chapter 8. Strategies for curriculum change, pp. 175-194
- (3) Heathcote, G., Kempa, R., & Roberts I. (1982) *Curriculum Styles and Strategies*. A project report for the Further Education Curriculum Review and Development Unit. DES Publications Despatch Centre p. 10f
- (4) *Ibid.*, pp. 11-12
- (5) March, C. and Huberman, M. (1984) Disseminating Curriculum: a look from the top down. *J. Curric. Studies* 16, 1, pp.53-66
- (6) Heathcote op.cit.p.10

les a las escuelas, como en el programa de Educación Bilingüe en el Perú, o cuando los recursos humanos con experiencia suficiente son limitados, por ejemplo en la enseñanza del inglés a niños inmigrantes en Gran Bretaña. Por otra parte, cuando lo que se requiere es la renovación y no el cambio completo del currículum, cuando la rapidez en los cambios no constituye el factor fundamental, y cuando se cuenta con los recursos humanos adecuados en los lugares en que son necesarios, entonces una estrategia de desarrollo más participativa puede resultar más conveniente, tal como ha ocurrido en el English Geography 14-18 Project.

El tercer modelo, el de la *innovación centrada en la escuela*, bien puede resultar un camino provechoso para futuros desarrollos. En particular será muy atractivo en una situación en la que los recursos sean limitados o en la que condiciones locales señalen la necesidad de lo que podría denominarse un "pequeño currículum", condiciones que a menudo requieren de la producción gradual de materiales educativos en los lugares mismos en que van a ser utilizados o no muy lejos de ellos. No debemos olvidar, sin embargo, que esta estrategia tiene sus limitaciones específicas, además de compartir algunos de los problemas que presentan los otros modelos mencionados.

En muchos trabajos de desarrollo curricular subyacen varios supuestos generales que es necesario cuestionar con más detenimiento del que frecuentemente se emplea. Todo desarrollo curricular parece dar por sentado que el currículum es una entidad discreta e íntegra, que realmente es posible identificar un objeto como el currículum, aunque ello no siempre es fácil de hacer. Cualquier modificación que se introduzca en una determinada área de la actividad escolar, necesariamente provocará cambios en otras áreas. Unos de los supuestos que con más frecuencia se asume es que el desarrollo debe ser completo o integral, que deben producirse unidades de trabajo completas, etc.; la introducción de ajustes o mejoras parciales al proceso de enseñanza-aprendizaje es considerada como una actividad que debe ser efectuada en forma personal por los maestros. A todo esto viene a agregarse un tercer

elemento, el de la evaluación, tanto formativa como sumativa. La primera es a menudo poco funcional cuando la estrategia de desarrollo resulta inflexible y no incorpora los hallazgos correspondientes, quizás por la exigencia de calendarios muy rigurosos que hay que cumplir, por problemas de financiación o por la dificultad para decidir qué es lo que hay que evaluar. La segunda sugiere la culminación o término del desarrollo, lo cual es inconcebible en una sociedad que cambia tan rápidamente; también implica la idea de un modelo, de un prototipo, de un producto totalmente terminado, así como la obsolescencia propositivamente interconstruida gracias a la cual se sostiene la producción moderna. Finalmente, el hecho de trabajar con miras al logro de objetivos y propuestas a largo plazo, diseñados considerando un futuro relativamente incierto, también parece ser una tarea difícil si no imposible.

Este alejamiento con respecto a los proyectos en gran escala puede haberse originado en respuesta a las cambiantes presiones ejercidas sobre el currículum. Sin embargo, junto con estos cambios en la estrategia, existe la necesidad de replantear las tácticas a emplear, y es al nivel táctico al que me voy a referir y con respecto al cual sugeriré una alternativa.

Uno de los resultados de los supuestos tácitos o explícitos expuestos brevemente líneas arriba, es que gran parte de lo que sucede en el desarrollo curricular es desmesurado o excesivo o, por el contrario, introduce modificaciones meramente cosméticas que implican un desperdicio de tiempo impresionante. Quizás sea una experiencia de este tipo la que hizo a Pratt (7) preguntarse si es realmente necesario un nuevo currículum. Este autor hace una sugerencia bastante obvia de que antes de aventurarnos en cualquier proyecto de desarrollo curricular, deberíamos realizar una evaluación entre los estudiantes para comprobar si las nuevas necesidades recién identificadas no están siendo ya resueltas de hecho por el currículum vigente. Aunque la sugerencia anterior parezca obvia, no siempre es claro que un proyecto haya tenido en cuenta una precaución tan sencilla. Si acaso se consideran, las pruebas, exámenes y reconocimientos son a mé-

(7) Pratt, D., (1980) *Curriculum Design and Development*. Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York, pp. 106

nudo el último componente curricular diseñado. Los modelos clásicos de desarrollo curricular sugieren que la evaluación es algo que viene al final del proceso.

Al señalar que es necesario tomar una decisión sobre si realmente se requieren nuevos materiales curriculares o nuevos métodos de enseñanza, antes de lanzarnos a trabajar en tareas de esta naturaleza, Harless(8) ha propuesto el término "*análisis del principio al fin*" y señalado la conveniencia de comprobar primero si los nuevos objetivos no han sido logrados ya. Esto resulta evidente pero, ¿por qué detenernos ahí?. La conclusión lógica de esta aproximación es continuar trabajando hacia atrás a partir de esta posición "del final hacia el principio" y mantener cualquier modificación curricular tan próxima como sea posible al momento en que uno espera ver los efectos de tales cambios.

A pesar de las diferencias que puedan presentar en la estrategia principal, los proyectos curriculares parecen tener una táctica en común: la existencia de un procedimiento manifiesto, lógico e irrecusable para producir los materiales correspondientes y el postulado de que el desarrollo debe comenzar con el inicio del curso y continuar hasta el final del mismo. Este puede ser el caso si se trata de producir un paquete completo de un solo golpe, como en los ambiciosos planes de los grandes proyectos curriculares, o cuando estamos frente a cursos completamente nuevos, como el de Nuffield Science. Sin embargo, la mayoría de los proyectos de desarrollo curricular se proponen solamente modificar lo que existe. Pero si los recursos de tiempo y/o financiación, o incluso una incertidumbre genuina y honesta, hacen que quien desarrolla los nuevos materiales disminuya el paso y modere su confianza, situación que fácilmente puede ocurrir en el modelo de innovación centrado en la escuela, entonces la táctica mencionada al principio del párrafo no representa la manera más adecuada de proceder. Este trabajo es una argumentación en favor de una táctica inversa y sugiere que una manera más útil de desarrollar y extender materiales curriculares es siguiendo un camino hacia atrás, desde el final del curso hacia el principio del mismo.

Supongamos que se va a desarrollar un

módulo de materiales curriculares para una determinada área de trabajo (asignatura, tema, etc.) que se va a enseñar durante un periodo de cinco años. Supongamos además que en este proyecto hipotético, debido a la falta de fondos, de tiempo o por otras restricciones, el desarrollo se va a llevar a efecto de manera progresiva durante el mismo lapso. Puede tratarse de un conjunto de asignaturas a enseñar en todo un país o de una sola asignatura que se enseña en una escuela. Las razones argumentadas aquí pueden también ser utilizadas incluso para el desarrollo de un conjunto de nuevos materiales que serán utilizados en un año escolar pero que, por diversas causas, el desarrollo mismo tiene que extenderse por un lapso más prolongado.

Podría considerarse que existen cuatro razones fundamentales para adoptar la táctica *del fin hacia el principio* tal como ha sido sugerida aquí a las que denominaríamos consideraciones sobre las metas finales y la evaluación, sobre los estudiantes, sobre logística y sobre flexibilidad de la respuesta.

Consideraciones sobre las metas y la evaluación.

Todo proyecto curricular tiene determinadas metas terminales y aspiraciones asociadas que muestran claridad y especificidad en mayor o menor grado, y muchos de ellos tienen objetivos cuidadosamente prescritos que han sido diseñados con la esperanza de que serán de gran utilidad en el logro de las metas deseadas. Tales pautas, sin embargo, son diseñadas, por lo general, exclusivamente por el maestro o por quien está a cargo del desarrollo curricular y pueden ayudar o no al alumno a conseguir las metas correspondientes. Sí, en nuestro proyecto imaginario, los materiales educativos se producen y experimentan en una secuencia "*de principio a fin*", entonces pasarán cinco años antes de que estemos en posición de decir si tuvimos o no éxito en la obtención de las metas predeterminadas. Aunque la evaluación formativa haya señalado nuestros puntos débiles a lo largo del proceso y un tratamiento correctivo inmediato haya reducido los efectos de

(8) Harless, J.H. (1973). An Analysis of front-end analysis. *Improving Human Performance* 2, pp.229-244

algunos errores, no estaremos seguros sino hasta el final del proyecto sobre la efectividad del mismo y la validez de los ajustes practicados en el camino.

Si se emplea el proceso inverso, esto es "del fin hacia el principio", entonces el trabajo correspondiente al último año se realiza primero. Por supuesto que es de esperarse que una evaluación de las metas finales al término de dicho año muestre que tales metas no han sido logradas (pues si lo han sido, es de pensarse que toda la argumentación para producir cambios carece de valor, o bien que las metas mismas o los medios para su evaluación requieren de una revisión muy cuidadosa). Cualesquiera que sean los resultados de dicha evaluación de metas terminales, surgirá inmediatamente la posibilidad de dar importancia a grupos específicos de conceptos, de métodos o de materiales que requieren ser reforzados. Por lo tanto, esta evaluación formativa proporcionará la *fundamentación* para los siguientes estudios de desarrollo en lugar de los ajustes ulteriores o finales a los que a menudo da lugar. El valor de este ejercicio residirá en el señalamiento de los puntos de presión que requieren de desarrollo de manera más urgente si es que deseamos lograr mejorías más notables. Por lo tanto, este tratamiento o desarrollo puede considerarse indicado en diferentes niveles a lo largo del proyecto curricular. El año inmediatamente anterior puede no presentarse entonces como el más crucial para trabajar. Quizás el siguiente paso más efectivo sea el desarrollo de un módulo de trabajo más temprano, o una serie de cambios clave en diversos años consecutivos. De esta manera, los desarrollos futuros resultan más flexibles y se corresponden mejor con la evaluación formativa y con los resultados finales deseados. De hecho, la evaluación formativa asume su papel con mucha mayor eficacia. Un desarrollo basado en la evaluación, como el que aquí se plantea, quizás no dé lugar a un avance planificado y uniforme del tipo usado tradicionalmente, sino más bien a un tratamiento más irregular pero más relevante, más ajustado a la realidad y a las necesidades, que puede reflejar más fielmente el proceso, tampoco muy ordenado, de enseñanza-aprendizaje tal como ocurre en las aulas. Paradójicamente, el hecho de reducir la importancia de una planificación anticipada puede desembocar en un proceso de desarrollo más eficiente.

Una conclusión lógica de este razona-

miento es la necesidad de presionar para el diseño y uso de materiales evaluativos como una primera consideración, más que como una acción final, en cualquier proyecto de esta naturaleza.

Consideraciones sobre los estudiantes

Si volvemos al proyecto hipotético sugerido más arriba, el simple hecho de comenzar el desarrollo curricular de la manera usual, por el primer año de estudios, y avanzar progresivamente año por año hasta terminar, significa negar de manera tajante los beneficios que puedan resultar de las nuevas ideas a cuatro promociones de estudiantes, a pesar de que permanecen en la escuela cuando menos un año durante el cual a otros alumnos se les otorga la oportunidad de poner a prueba las mejoras. Una generación de estudiantes queda eliminada y no tendrá ninguna participación en el desarrollo en cuestión. Y sin embargo, presuntamente los cambios han sido propuestos debido a la sensación de que lo que se está ofreciendo en el *momento presente* es inadecuado o de alguna manera requiere de mejorías *ahora mismo*. Por lo demás, tampoco tenemos una idea clara de lo importante que serán dentro de cinco años los cambios iniciados ahora; a pesar de ello, nuestros esfuerzos se proyectan hacia el futuro, negando las oportunidades y las mejoras que tales cambios podrían significar a aquellos que podrían recibir ese beneficio inmediatamente.

Una situación aún más adversa para los estudiantes del primer año, puede ser su carácter de conejillos de indias en cualquier proyecto curricular que se desarrolle "de principio a fin" de la manera usual. Si las modificaciones curriculares van siendo introducidas sucesivamente cada año, entonces el mismo grupo de niños habrá sido expuesto a los materiales experimentales y por lo tanto habrá sufrido constantemente de los problemas que acompañan incluso a los proyectos mejor planificados.

Al comenzar por el quinto año y trabajar hacia atrás, no sacrificamos a ningún grupo de alumnos ni sometemos a una promoción en particular a la presión sostenida de ser el grupo experimental. Tanto los beneficios como las desventajas que pueden resultar de una situación como ésta se reparten de manera más imparcial.

Consideraciones logísticas

La táctica de desarrollo "de principio a fin" impone desde el comienzo una presión considerable, y a menudo injusta, sobre el equipo de desarrollo curricular: los materiales correspondientes a los años subsecuentes deben ser producidos a tiempo. A medida que cada año queda terminado, se nos presenta la necesidad inmediata de producir los materiales del año siguiente so pena de perder la continuidad del proyecto, que supuestamente es vital. Esta producción continua de materiales resulta muy difícil de sostener, en particular si el trabajo está siendo efectuado por un grupo de maestros dedicados a tiempo completo a su labor docente. La situación se complica aun más si, año tras año, hay que tener en cuenta un flujo siempre creciente de datos producidos por la evaluación formativa, presentando demandas adicionales al grupo de desarrollo, quien debe ajustar y modificar los materiales producidos para los años precedentes. Tal como se ha sugerido, la inversión del sentido del desarrollo permite no solamente la consideración más expedita de los hallazgos de la evaluación formativa, sino que resulta posible escoger entre ellos para concentrar los esfuerzos en los siguientes estudios del desarrollo. De esta manera, gracias a la incorporación efectiva del conocimiento proporcionado por la evaluación formativa, tanto en los materiales que ya han sido producidos como en los que están por producirse, se reducen las presiones que nos encaminarían hacia una producción "ciega" que ignorará las necesidades. Y si ocurre que nada puede hacerse durante un lapso considerable, de todas formas no se genera una presión imperiosa, ya que los primeros materiales producidos no dependen de los siguientes, como ocurre en los proyectos de "principio a fin". En nuestro caso, desde el principio los materiales tienen una posición y un valor en sí mismos en el currículum existente.

Flexibilidad y capacidad de respuesta.

La aproximación tradicional no solamente carece de capacidad de respuesta con respecto a la evaluación formativa, sino que también parece asumir el supuesto de que las intenciones y las metas terminales que han sido decididas al inicio del proyecto continua-

rán siendo adecuadas en el futuro cuando la primera fase haya finalizado y que de hecho conservarán su valor más allá de dicho lapso, ya que seguramente surgirá la necesidad de hacer más evaluaciones antes de que el proyecto se considere "terminado". Un problema fundamental que la educación actual debe afrontar es el requerimiento de flexibilidad en las respuesta a las demandas rápidamente cambiantes que presenta una sociedad impulsada por tecnologías en constante cambio y las consecuentes alteraciones a que todo esto da lugar. Conocimiento, información y valores fluyen constantemente y cada vez con mayor intensidad, y en esto reside una de las fuentes de preocupación más importantes para quienes trabajan en el desarrollo curricular. La estrategia tradicional "de principio a fin" hace pocas concesiones a la necesidad de efectuar cambios rápidos. Por lo tanto, la sugerencia que hemos venido discutiendo es que, si es necesario un determinado producto final, debemos comenzar por el final. Puede así evitarse una inversión grande y costosa en libros, materiales, equipo y entrenamiento del personal en servicio que resulta indispensable cuando son precisas en un proyecto curricular inadecuado. Incluso la cancelación de un proyecto es menos traumática cuando la inversión de tiempo y de dinero ha sido de poca monta. Sin embargo, es posible que resulte provechosa la opción que defendemos para aquellos estudiantes que sí recibieron algunos elementos de las modificaciones hacia el final de sus estudios, cuando el proyecto era todavía relevante; en este caso, no habrá una pérdida total de la inversión y los cambios rápidos se justificarían más ampliamente.

Algunos argumentos en contra

A primera vista la táctica aquí sugerida parece tener serios inconvenientes. ¿Qué sucedería con aquellas asignaturas, como matemáticas o lenguaje, en las que quizás se requiere de una determinada secuencia de enseñanza? ¿Qué sucederá cuando es necesario proporcionar bases fundamentales antes de que se realice ningún otro desarrollo? Quienes argumentan de esta manera están suponiendo, quizás, que las bases que se están proponiendo son completamente inadecuadas para cualquier tipo de desarrollo, así como para las metas que se tienen en mente. Sin embargo, es muy improbable que alguien

mantenga que todo lo que se ha hecho hasta el presente en cualquier campo en particular es totalmente inadecuado. En la mayoría de los casos en que los conocimientos básicos o fundamentales son considerados esenciales, lo más probable, por su misma definición, es que haya muy poca diferencia de un proyecto a otro. En realidad cualquier proyecto que proponga arrasar todo lo que se ha hecho antes, en una especie de orgía de desarrollo, está condenado seguramente a fracasar, dadas las enormes responsabilidades que implica la reeducación de los recursos humanos y el contrarrestar la desmoralización que en los enseñantes produciría, probablemente, un proyecto de esta naturaleza. Si se adoptara la táctica "del fin hacia el principio" sugerida aquí, y la evaluación inicial mostrara serios defectos en las bases del proyecto, ya se ha dicho que no sería conveniente un avance hacia atrás, año por año. No hay ninguna razón para que la fase que viene inmediatamente después de la evaluación no se lleve a efecto en el primer año, o en el lugar que sea menester, para corregir los defectos que han sido descubiertos. La progresión cronológica, ya sea hacia atrás o hacia adelante, no es un requerimiento fundamental de la táctica.

La crítica de que los primeros conceptos y conocimientos fundamentales de cualquier curso tienen que estar bien conformados antes de que se produzcan con éxito los nuevos materiales tampoco constituye un argumento fuerte. No sabremos con certidumbre si tales fundamentos son correctos o no hasta el final del curso, y ¿qué podríamos hacer entonces si encontráramos que eran "equivocados"? De hecho es más probable que la táctica "del fin hacia el principio" contribuya a disminuir ese peligro. Trabajando hacia atrás, acumulando experiencias e información todo el tiempo, los cambios fundamentales y aún cruciales que deben hacerse al comienzo del curso se llevarán a la práctica con mucha mayor confianza, ya que nos estaremos apoyando en información mucho más segura que la que tendríamos a la mano si tales cambios fuesen emprendidos al principio del proyecto de desarrollo.

Aparentemente muchos proyectos de desarrollo curricular tratan de modificar las actitudes de los maestros hacia los materiales

empleados por ellos, más que modificar los materiales mismos. Si tal es el caso, resultará irrelevante en qué lugar comenzamos, al principio, o al final. Es de esperar que cualquier cambio en las actitudes del docente se extienda a todo su estilo de enseñanza y sea transferido a todas sus clases y a los correspondientes materiales. En muchos países, en donde es frecuente encontrar la política de encomendar a los maestros con más experiencia los cursos más avanzados, puede resultar más ventajoso comenzar con tales cursos y con tales maestros. Puede argumentarse que estos maestros tienen la experiencia y la confianza necesaria para abordar las innovaciones docentes. Si, en contraste con ello, tales maestros están muy afirmados en sus procedimientos y constituyen una fuente potencial de oposición a las modificaciones propuestas, resultará entonces, incluso más importante trabajar con ellos desde el principio para contrarrestar cualquier influencia adversa que puedan ejercer sobre el proyecto mismo y sobre los docentes más jóvenes, que podría poner en peligro todo el proceso. Si la tendencia es adscribir los cursos más elementales a los maestros más jóvenes (una política por lo demás muy poco recomendable), es deseable que su entrenamiento inicial se ajuste a los cambios curriculares que se tengan en mente, lo cual les permitirá hacer frente a las nuevas demandas que se les haga.

Recientemente, el autor ha participado en un proyecto (9) cuya intención principal era una readecuación de los materiales existentes que ayudara a producir un estilo docente más abierto y flexible y que, a su vez, diera oportunidad a los alumnos de reflexionar y resolver problemas. A pesar de que los alumnos nunca habían trabajado antes de esta manera, muy pronto se hizo evidente que reaccionaban muy bien y en un lapso de tiempo muy corto. El contacto previo con un currículum de tipo "inquisitivo" no constituyó un pre-requisito insalvable. Sin embargo, se descubrió la carencia de algunas habilidades a medida que el uso de éstas en formas no habituales para los alumnos, iba siendo necesaria, por ejemplo el trazado de gráficos. Cuando este caso se presentaba, se podía iniciar de inmediato el tratamiento correctivo

(9) El proyecto se realizó en Perú. Para obtener más información habrá que dirigirse al autor

correspondiente en fases más tempranas del currículo de los alumnos.

Conclusión.

Lo que se ha bosquejado más arriba es una situación en la que, al centrar la atención en los resultados deseados de un currículum determinado, es posible lograr una aproximación potencialmente más dúctil y sensible a la modificación del currículum. La evaluación, la evaluación formativa en particular, se puede usar al máximo de sus posibilidades, y pueden evitarse muchos errores. De esta manera, el proceso de desarrollo tradicional, lógico, de desarrollo hacia adelante, que avanza de forma homogénea, cede su lugar a un proceso irregular pero enfocado en las necesidades, proceso en el cual los requerimientos más urgentes son identificados pronto, por lo que es posible responder a ellos rápidamente. El concepto de desarrollo se modifica, pues, de la producción de materiales y proyectos "nuevos" a la adecuación de los materiales existentes y del desempeño de los docentes, construyendo a partir de las habilidades que los alumnos ya poseen y reduciendo las inversiones masivas en recursos y formación permanente. También se contempla el desarrollo curricular más como un pro-

ceso continuo orientado hacia preocupaciones inmediatas, capaz de reflejar en forma realista las irregularidades de las situaciones de enseñanza aprendizaje que son más características, que aquellas otras que se proponen en programas más planificados y pulcros.

Una aproximación de esta naturaleza implica el replanteamiento de lo que queremos expresar con el término desarrollo curricular. La idea de producir "paquetes" de materiales a utilizar durante un cierto número de años debe ser abandonada. La planificación previa debe ceder su lugar, al menos parcialmente, a una forma de respuesta rápida que debe comprender respuestas locales y específicas en diferentes momentos y en diferentes lugares. La aproximación propuesta también apunta hacia la disminución de la importancia de la planificación hacia adelante, dirigida a un futuro incierto, en favor del diseño e implantación de respuestas rápidas, orientadas hacia las condiciones inmediatas y mejor conocidas del presente.

Por tanto, podríamos considerar el proceso discutido aquí como de desarrollo curricular "normal", trabajando en el contexto tal cual es y ejecutando cambios mínimos. Sólo en momentos de crisis profundas necesitamos entregarnos a formas de desarrollo más espectaculares y "revolucionarias".

SUMMARY

Strategies for curricular development have been gradually changing from the first "revolutionary" changes, on a large scale, undertaken in the sixties, to the adjustment on a short scale of the more usual ones, focused on the school, that are so frequent nowadays. Until now, few attention has been paid to the tactics used to implement such strategic changes. The purpose of this study is to promote that discussion, and to suggest a tactic for usual curricular development, on a short scale, focused on the school, a tactic which it is also more manageable for teachers, and more sensitive to all pupils needs, and which fits better with formative evaluation findings.

RÉSUMÉ

Les stratégies pour le développement du curriculum ont changé graduellement depuis les premiers changements "révolutionnaires", à grande échelle, réalisés dans les années 60, jusqu'au réajustement, à petite échelle, plus "normaux", centrés à l'école, qui, aujourd'hui, sont si fréquents. Jusqu'à aujourd'hui peu d'attention a été attribuée aux tactiques employées pour l'amplification de tels changements stratégiques. L'intention de ce travail est d'ouvrir le débat et de suggérer une tactique pour les développements personnels normaux, à petite échelle, centrés à l'école, tactique, qui, à la fois, est plus maniable de la part des instituteurs, plus sensible aux nécessités de tous les élèves, et qui répond mieux aux résultats de l'évaluation formative.