

USOS DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

JOAQUÍN PAREDES LABRA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

El trabajo se enmarca en una comprensión profunda de la forma en que el conocimiento práctico de los maestros se manifiesta en sus prácticas de enseñanza. La metodología es el estudio de caso. Se analizan las posibilidades y usos de los recursos y materiales didácticos de diez maestros de Educación Primaria. La firmeza o conflicto de los maestros con sus creencias condicionan fuertemente estos usos. Los procesos de desarrollo curricular mejoran la selección y variedad de materiales sólo cuando lo hacen maestros en transición desde prácticas tradicionales de enseñanza hacia otras reflexivas. El contexto institucional contribuye con sus silencios a mantener usos transmisores de los medios.

The work falls within a deep comprehension on how the teachers know and how their knowledge is expressed in teaching. The methodology is the case study. The paper analyses the possibilities and uses of didactics materials of ten Primary School teachers. Teacher's rigidity or their struggle with their beliefs strongly condition these uses. The planning of curriculum improve the choice and variety of curricular materials when it is made by teachers passing through conventional practices to reflective practices. Institutional context supports transmitter uses of materials.

Descriptores: Conocimiento Práctico, Usos de Material Didáctico, Material Curricular, Desarrollo del Currículo, Enseñanza Primaria.

En una enseñanza de calidad tiene que haber usos reflexivos y diversificados de recursos y materiales didácticos. Frente al modelo de maestro técnico que presuponían los enfoques psicopedagógicos de los años sesenta y setenta, fuertemente criticados una década más tarde (Contreras, 1985; Álvarez Méndez, 1987) hay un nuevo enfoque de la profesión de maestro que se caracteriza por concebir a éste contextualizando su trabajo permanentemente, vale decir que el maestro dispone de un conocimiento práctico (Elbaz, 1988; Pérez y Gimeno, 1988), que su comportamiento está dirigido por pensamientos, juicios y decisiones elaborados sobre el terreno para un entorno complejo e incierto como el que encuentra en las aulas, y donde los usos de los materiales no se sustraen a esta forma de enfrentar la realidad escolar (Area, 1991; Bautista y Jiménez Benedit, 1991; Castaño, 1994).

Otras posibles perspectivas desde las que asomarse a la presencia de recursos y materiales en el aula hacen referencia a la introducción de ordenadores en los sistemas educativos en tanto que artefactos *mágicos* (Somekh, 1992); la función de los materiales en los procesos de reforma educativa, por ejemplo bajo la impronta del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. (1990); o la excesiva dependencia de los maestros de los libros de texto (por ejemplo Escudero, 1995).

Sin embargo, con el nuevo enfoque de la profesión no se oculta un análisis a partir del cual se abren posibilidades para el desarrollo profesional y la innovación en las escuelas: un control racional de la profesión, mediante procesos de reflexión y construcción de un conocimiento práctico sobre la actividad profesional, es una parte del desarrollo del currículo. Además, los usos reflexivos de los materiales nuevos convierten tales usos en parte de innovaciones, vale decir que los usos de materiales no responden a una mera transposición de artefactos al aula sino que tienen una dimensión personal, genuina de los procesos de innovación (Gallego Arrufat, 1994). Esta dimensión actitudinal del trabajo de los maestros en relación con los usos de los medios está condicionada por un contexto escolar y cultural dados, lo que hace más necesaria que nunca una perspectiva crítica sobre tales usos (Bautista, 1994).

En la investigación que aquí se presenta se pretendía analizar e interpretar:

- Si los usos los recursos y materiales didácticos forman parte de un *saber hacer* de los maestros.
- La participación de los materiales en los procesos de planificación de la enseñanza y la fase interactiva de desarrollo curricular donde los incluyen los maestros.
- Las interrelaciones entre ambas cuestiones, entre conocimiento práctico de los maestros y su construcción en los procesos de desarrollo del currículo, en los ámbitos del Centro, el Ciclo y el aula de Educación Primaria.

Asimismo, con esta investigación se pretendían documentar tipos de usos para los materiales y condicionantes que el contexto institucional y cultural introducen en estos usos. Conviene señalar que este carácter individual de los usos contrasta con que los usos responden también a implicaciones sociales y políticas de las prácticas educativas, en particular a la naturaleza institucional y organizativa de las escuelas en las que se ponen en práctica los usos de materiales, las condiciones laborales de los profesionales que las abordan y la dimensión social del currículo practicado, al que no son ajenos algunos recursos como los ordenadores.

Al ser un eje importante de la investigación el análisis del conocimiento práctico, que es personal e individual, los resultados obtenidos no son generalizables, si bien con este tipo de estudios se abren nuevas hipótesis para explorar una comprensión más profunda de los usos de recursos y materiales didácticos.

1. Metodología de investigación.

En el planteamiento de la investigación había un diseño cualitativo que trataba de generar un conocimiento de tipo ideográfico en torno a los usos de los materiales. Este conocimiento se concretó en varios estudios de caso, con un repertorio de técnicas de recogida de datos tales como notas de campo, comentarios informales, entrevistas a maestros y alumnos, diarios, análisis de material impreso y, de forma incidental, grabaciones en vídeo y fotografías (no incluidas en el diseño inicial de la investigación pero incorporadas por la riqueza de los datos que aportaban estas técnicas) (Rodríguez y otros, 1996).

Se recogió información sobre las clases de un total de diez maestros, en su mayoría mujeres y con amplia experiencia docente, que impartían docencia en dos colegios de Educación Primaria, enclavados en poblaciones del centro y norte de la Comunidad de Madrid. Otros participantes en la investigación fueron otros maestros de los mismos colegios, miembros de los equipos directivos y alumnos de los grupos a los que impartían docencia.

Se analizaron, en relación con cada maestro, sus concepciones, sus creencias y su participación en la fase interactiva de desarrollo curricular; en relación con sus decisiones, los recursos y materiales didácticos empleados; y en relación con el contexto institucional próximo, la organización de los materiales y sus usos; tomando en consideración la interacción entre concepciones, decisiones y contexto.

Esta aproximación en forma de "coro de voces" es muy pertinente en un ámbito como el de la enseñanza en el que hay un empeño en mostrar certezas (procuradas por la legislación educativa, la investigación positivista e incluso los propios maestros) donde hay dudas e incertidumbres fruto de distintas interpretaciones y lecturas de hechos aparentemente objetivos (McDonald, 1992: 15-16).

El análisis de la información tuvo lugar desde los primeros momentos, mediante la comparación, contrastación, agregación y ordenación de datos, por los que el investigador dio comienzo a su descripción de base de la cultura que analizaba. En lugar de utilizar categorías específicas, se emplearon como directrices preguntas de carácter general. Se leyeron diariamente las notas de campo y los resultados de las entrevistas. Las informaciones se codificaron en categorías provisionales. A medida que estas categorías iban tomando fuerza, se planteaban preguntas que se utilizaban como nuevas directrices. Además se comparaba con las nociones teóricas de la revisión bibliográfica. Este trabajo con las fuentes de datos se realizó hasta que éstos estuvieron listos para su exposición.

2. Los materiales en el *saber hacer* de los maestros.

El conocimiento práctico de cada maestro es entendido como un sistema personal de constructos en un contexto determinado que orienta el desarrollo del currículo (Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Bautista y Jiménez Bénédict, 1991). Los recursos y materiales didácticos participan del sistema cuando hay modificaciones en el currículo (Area, 1991), y el sistema es relativamente estable en el caso de los docentes con largos años de experiencia (Gallego Arrufat, 1994) o para aquellos que desarrollan su trabajo en condicionantes organizativas, materiales y contextuales que no favorecen procesos de innovación o cambio (Bautista y Jiménez Bénédict, 1991).

En la investigación, las características del pensamiento del maestro se analizaron a partir de seis subcategorías: *entorno de trabajo, materia, enseñanza, currículo, conocimiento de sí mismo y materiales curriculares* (Area, 1991; Grossman, 1995), a través de la observación no sistemática de la actividad en el aula y las entrevistas con los maestros del estudio. En estas categorías se recogen las creencias de los maestros, que se mueven entre las certezas y las incertidumbres, y su análisis es particularmente provechoso en lo que hace referencia a los usos de los materiales en Educación Primaria a través de las categorías de enseñanza y currículo.

Britzman (1991: 223 y ss.) identifica tres mitos que mantienen, autorizan y fomentan el ejercicio aislado, descontextualizado y poco reflexivo de la docencia: "todo depende del maestro", "el maestro es un experto" y "el profesor se hace a sí mismo".

Los dos primeros mitos explican en parte el origen de la directividad en la enseñanza y de la dependencia de conocimientos autorizados como fuente de legitimidad, de certeza para sentirse seguros de que los maestros realizan correctamente un trabajo que es por su naturaleza fuente de inseguridades.

Entre los maestros, el tercer mito ("el profesor se hace a sí mismo") acentúa la importancia de determinadas facultades *naturales*: talento, intuición y sentido común. En este discurso esencialista se niegan las fuerzas históricas y las estructuras sociales que pueden haber contribuido a dar forma a la profesión. También se niega la teoría y se afirma la práctica entendida como experiencia, pero a esta última se la desgaja de la reflexión y la negociación diaria y permanente que se produce entre maestros, alumnos y currículo. Se niega que el conocimiento y las prácticas discursivas que se producen de esta negociación constituyan la forma de trabajar en educación (Cf. Britzman, 1991: 230-232). Los maestros del estudio muestran en algunos momentos esta perspectiva negadora: se posicionan como *los de la práctica*, marcando diferencias, ubicándose en islas comunicables.

El fatalismo y aislamiento con el que trabajan los maestros es una manifestación de su perspectiva de partida para la interacción didáctica o *enseñanza*, e influye notablemente en los usos de los materiales.

De otro lado, las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza pueden estar expresando ejemplos de pedagogías visibles e invisibles en la interacción didáctica, formas de control y de distribución social procuradas por la agencia socializadora que es la escuela (Bernstein, 1993), lo que vendrá a definir el sentido de los materiales en el seno de estas prácticas educativas.

En los casos de pedagogías visibles hay una presencia casi exclusiva de material impreso comercial, lo que expresa una *jerarquía* de la comunicación en el aula, una *secuenciación* de trabajo y también un *criterio*, que es leer en los resultados de este trabajo.

Los materiales involucrados son producidos por expertos que deciden qué parte de la cultura incluir (*jerarquía*), con qué grado de profundidad se debe abordar (*criterio*) y en qué tiempo se debe adquirir (*secuencia*). Son materiales fuertemente estructurados cuyas actividades deben completar los alumnos en el tiempo estimado por los maestros (*un ritmo de adquisición* ligado a una secuencia), la Administración Educativa o los expertos que han configurado el material; y, en algunos casos, deben reflejar en una actividad específica de evaluación (*criterio*). En paralelo o con posterioridad los maestros leen en sus alumnos conforme a patrones psicológicos o basados en su experiencia.

En los casos de pedagogías invisibles hay una mayor variedad de materiales. Los niños operan con los materiales (manipulan, leen, practican, ven y comentan) y se dispone de momentos en los que ponen en común con los compañeros sus descubrimientos (una *secuencia* y *jerarquía* bien distintas a las de las pedagogías visibles).

Es precisamente la ausencia de reglas de secuencia en las pedagogías invisibles (y su importancia en las visibles) la que mejor sitúa la contribución de los materiales y sus usos en las secuencias practicadas en contextos escolares. Siendo la cuestión el método y las actividades, ocurre que con los usos de los materiales se dilucida la confusión entre autonomía y automatización, continuidad y rutina. En las pedagogías invisibles se apuesta más por el significado de la construcción personal de cada individuo que por la mera capacidad para ejecutar actividades de un material sobre cuyos resultados leer; por el recorrido reflexivo y trufado de significados y decisiones del maestro que por la repetición automatizada de pasos jornada a jornada. Son caminos más difíciles para el maestro, que cuestionan la seguridad de un trabajo autorizado por materiales como los libros de texto y, en su caso, por la academia científica (por ejemplo las teorías psicológicas sobre evolución infantil).

Los mismos tipos de materiales contribuyen de forma bien distinta a poner en práctica las reglas de jerarquía, secuencia y criterio en el aula y son las pedagogías que se modelan por los maestros las que contribuyen a que los materiales formen parte de prácticas para la transmisión o para la crítica y la transformación social (con las limitaciones derivadas del control institucional que hace la escuela a través de la evaluación). La atribución del uso de los materiales al control y distribución social es la afirmación de la adscripción a una clase social determinada que se podría simplificar en dos afirmaciones: *en la escuela primaria se aprende a leer y escribir*, lo que supone definir un contexto espacio-temporal en el que ejecutar unas metas conforme a procesos en los que para los alumnos lo importante es adquirir hábitos de comportamiento que se correspondan a la jerarquía, secuencia y criterios exigidos por la pedagogía visible, con los materiales como apoyo y refuerzo a las secuencias explicitadas; o bien *en la escuela se ponen las bases para crecer personalmente*, donde la naturaleza de la propia agencia socializadora se torna en espacio de encuentro y la jerarquía y los criterios se difuminan, con los materiales como centro de las variadas secuencias practicadas.

La percepción del **currículo** por parte de los maestros abunda sobre la cuestión de la gradación y continuidad de la institución escolar en la administración de retazos culturales que deben interiorizar los alumnos. Las herramientas lectoescritoras y de cálculo, la compensación de desigualdades en relación con el dominio de estas herramientas, el sentido propedéutico de los contenidos del Tercer Ciclo de Educación Primaria apuntan más que nada a preparar lo que tendrá que ocurrir, que cada alumno será capaz de poder afrontar individualmente cada materia de la Secundaria (y de otras escolarizaciones) como parte de un cuerpo científico producido por la academia científica y divulgado por sus intérpretes, los Departamentos universitarios al fondo y en primer plano los antes alumnos y ahora profesores de Secundaria que han estudiado y asimilado esa visión del mundo (Popkewitz, 1989; Torres, 1991). Bajo una aparente organización de los tiempos escolares que racionalice los aprendizajes de los niños a lo largo de los cursos se encuentra una manifestación de los efectos perversos, de *currículum oculto*, de esta misma racionalidad que se llama "escuela graduada".

La repercusión de estas concepciones en el uso de materiales se puede estructurar en torno a los dos grupos de conocimiento práctico que se han identificado en relación a la naturaleza de las **materias**: derivada de una autoridad y ligada a procesos de construcción colaborativa de conocimiento sobre la realidad.

Para el primer grupo de maestros, los materiales impresos comerciales no aparecen de una forma expresa en su percepción sobre las materias. Sin embargo son el principal recurso de los maestros con una perspectiva tan acusada de la certidumbre sobre lo que se debe aprender. Los libros de texto vienen a refrendar o mantener la versión estática y académica de las materias (Popkewitz, 1989): algún maestro manifiesta que *se quita el sombrero* ante los equipos (los especialistas) que confeccionan el material impreso comercial.

Para el último grupo de maestros, con una percepción discursiva y colaborativa de las materias, los materiales participan al menos como medios que las problematizan y su uso se diversifica (bien con otras formas de material impreso, bien con otros tipos de materiales). El material pierde el marchamo de refrendo de la autoridad, y las formas metodológicas se acomodan al debate. Además, los maestros entran en otras consideraciones sobre el currículo, otro tipo de selección, sobremanera el sentido de la cultura como intercambio de información o transacciones que dan nuevas dimensiones a las percepciones de la vida cotidiana (García Castño y Pulido Moyano,

1994): un maestro de Educación física se preocupa por el papel de los deportes como espectáculos de masas, una maestra de Música intenta abordar el fenómeno artístico desde sus raíces, otro maestro se pregunta sobre la relación de cada individuo con su comunidad local... Son constructores activos de currículo.

El papel de los **materiales didácticos**, particularmente el de los libros de texto, por definición pensados y fabricados para situaciones de enseñanza - aprendizaje pautadas, es confirmar el camino correcto de la selección cultural que supone el currículo.

Otros materiales y recursos que no sean los libros de texto acompañan este camino graduado de la escuela. Los materiales sirven o devienen de otras consideraciones que no son la prescripción curricular. Estas consideraciones son de orden didáctico, de interacción en el aula; se trata de medios. Así, el maestro puede desarrollar el currículo casi en exclusiva con material impreso comercial, a no ser que: se trate de materiales objeto de dominio final (incluidos entre los criterios de evaluación de las materias, una amplia aunque imprecisa propuesta en Conocimiento del Medio y Lengua, y limitada en Lengua Extranjera, Matemáticas y Educación Física) o se plantee propósitos *remediales*, cuestión esta última por la que tendrá que especificar materiales como expresamente fija el currículo prescrito.

Cuando el referente no es una enseñanza tan estructurada, ni están tan claras las obligaciones de los alumnos, los libros de texto pierden el carácter exclusivo y de guía de la enseñanza. El currículo pierde fuerza como gradación de la enseñanza y la gana como espacio de debate entre docentes y alumnos. Algunos maestros (sobre todo los de Tercer Ciclo) no se ven empujados a un uso exclusivo del libro de texto sino que introducen otros materiales que nacen de una mayor diversidad en sus principios sobre la enseñanza y el currículo, perspectivas más amplias para operativizar el currículo y concepciones más abiertas de la vida en el aula; cuestiones que tienen que ver con enfoques metodológicos más complejos en los que se requiere la presencia de otros materiales.

Así, los usos propuestos de las fichas de trabajo son subsidiarios de la posición ante el material impreso comercial. En el Primer Ciclo se postulan usos de ejercitación de los alumnos como tarea que se plantea en el aula a continuación del material del proyecto editorial.

En la práctica de pedagogías visibles, el refuerzo viene a ser por una parte una concesión que reduce las reglas de secuencia, pero por otra es una actuación interiorizada por los maestros que da respuesta a un nuevo criterio: atender las diferencias individuales en el aula.

Con respecto al material clásico, como ocurre con los carteles, conviene decir que confluye su condición de *fuentes de información* (Loughlin y Suina, 1990), bien para situaciones en los que son manipulados por los alumnos, bien en apoyo a la explicación en los procesos interactivos.

El uso del audio está bastante generalizado, asociado generalmente a un uso propuesto de apoyo a la explicación. También se propone como material para la investigación y la creación por parte de los alumnos, y se debe reiterar que parece que este uso haya sido sugerido en el proyecto editorial, si bien este tipo de uso para la expresión pone algunas bases para nuevas perspectivas en relación al tipo de interacciones didácticas en el aula, a la luz del trabajo de López-Arenas y Cabero (1990) sobre uso de otro recurso de este mismo grupo como es el vídeo. En el caso de la maestra de Música el audio es una forma de crear un ambiente de aprendizaje, al estilo de lo propuesto por Loughlin y Suina (1990) para los materiales que se han caracterizado como clásicos. Los artefactos se trocan en sonidos.

El uso de los materiales informáticos está condicionado por el fondo de *software* del centro, y los usos propuestos son tareas de ejercitación. Los maestros que lo utilizan coinciden en asignar usos de ejercitación en tareas individuales (o por parejas). Sin embargo, conviene hacer notar que sus concepciones sobre enseñanza y currículo no son en absoluto convergentes. Cabe por tanto ligar estos usos a que los maestros participen de una formación inicial (dentro del Proyecto Atenea) y un material disponible en el centro.

Al observar en su conjunto las concepciones pedagógicas de los maestros, e interpretar cómo están influyendo éstas en la práctica docente, con particular atención a las perspectivas sobre el uso de los recursos y materiales se puede señalar como corolario que los materiales se le hacen necesarios al maestro en la confluencia de su percepción de la enseñanza y el currículo.

Las concepciones pedagógicas y creencias relativas a la **enseñanza** se articulan sobre determinadas certezas, identificadas en el curso de la investigación, tales como la existencia de *Materias principales y de apoyo* y que el trabajo de los maestros en el aula es procurar a los alumnos aprendizajes de dominio del tipo *Aprender a leer y escribir*; o bien se trata de una búsqueda indagatoria de los maestros para facilitar en el aula *Bases para crecer personalmente y Oportunidades de aprendizaje*.

Entre las certezas sobre las que se articulan las concepciones pedagógicas sobre **currículo** están la necesidad de *Automatización de hábitos* en los alumnos, y la *Gradación* de la enseñanza, o bien aparecen concepciones sobre el currículo relativas a la importancia de la *Autonomía* personal de los alumnos, y la orientación del currículo por un *Sentido de la cultura* y de la profesión docente, aquí denominada *Sentido didáctico*.

La *Funcionalidad del Currículo* (por ejemplo, que sea preparatorio para el paso a otro nivel educativo, como la Secundaria) es uno de los límites, algo difusos, entre aquellos elementos de las concepciones pedagógicas más seguros, en el sentido de concepciones menos conflictivas, definibles como certezas y otras configuraciones de las concepciones y creencias de los maestros, configuraciones estas últimas más proclives al conflicto intelectual y la reflexión permanente.

A uno y otro lado de este límite difuso de la funcionalidad del currículo se pueden identificar formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje identificables como pedagogías visibles y pedagogías invisibles. Conviene destacar que en estas últimas es donde se han relajado las reglas de jerarquía, estructuración y criterio en favor de procesos construidos, temporalizados y valorados por maestros y alumnos.

Ocurre que la configuración de estas prácticas de interacción escolar está relacionada con materiales y usos bien distintos.

Así, maestros en los que se identifican prácticas de pedagogías visibles hacen usos limitados al *Material impreso comercial*, donde lo importante es el material fuertemente estructurado, y algunos de estos maestros practican usos transmisores-reproductores.

Otros maestros, que se pueden identificar con prácticas de pedagogías invisibles, utilizan *otros materiales* y sus usos son práctico- situacionales o bien crítico-transformadores, donde aparecen más ocasiones para que los niños operen con los materiales.

También ocurre que algunos maestros relajan las reglas de jerarquía, o las de ritmos y ocurre que hacen usos de otros materiales, en una línea práctico situacional o crítico transformadora.

Aparecen pues relaciones *sinérgicas* entre tipos de certezas, pedagogías visibles o invisibles y usos de materiales.

Es por ello que planteamos que los maestros reflexionan sobre materiales cuando tienen conflictos con sus creencias pedagógicas (están en transición) o ya reflexionan sobre sus concepciones. Casi siempre las concepciones pedagógicas se corresponden en parte con perspectivas del proceso de enseñanza- aprendizaje en el que se utilizan materiales. Los materiales tienen una función secundaria en el saber hacer de los maestros hasta que se quiebran formas acrisoladas de prácticas educativas individuales.

3. Desarrollo del currículo y elementos que favorecen y dificultan la construcción del conocimiento práctico.

El interrogante básico al abordar la forma en que cada maestro planifica es conocer y entender si los materiales y recursos didácticos participan de este proceso, inicialmente previo a su actuación en el aula, si bien el maestro también debe procurar hacer un seguimiento de la planificación, pues se trata de una declaración de intenciones sobre cómo proceder en la enseñanza que se debe adaptar periódicamente a la realidad en la que se aplica.

Se han trabajado cuatro niveles de análisis dentro de éste sobre concepciones y productos de planificación, tomando en consideración sus repercusiones en los planos del Centro, el Ciclo y el Aula, todo ello a través de entrevistas y vaciado documental:

1. Las concepciones de los maestros propiamente dichas, manifestadas en entrevistas, comentarios informales y diarios.
2. Los procesos de reflexión en el centro, el Ciclo y el aula, a través de sus documentos de planificación, para los dos centros de los que provienen los casos.
3. Los recursos y materiales impresos utilizados por los maestros, a través de copias de éstos.
4. Las aulas y la disposición de los materiales en las mismas, a través de croquis y fotografías.

En el ámbito del centro se identifica la planificación con procesos administrativos o burocráticos. Se trata de una tarea engorrosa que tiene como resultado algún tipo de documento que se debe presentar a la Administración para que ésta lo vise. La perspectiva burocrática sobre el currículo se concreta en otra gerencial para los materiales, como se expresa (y se silencia) en el Proyecto Educativo de Centro y Programación General Anual. El centro sólo se responsabiliza de la guarda, custodia y acumulación de materiales.

Hay un sobreentendido de que cada maestro hará lo que pueda con los recursos que tiene en su aula, lo que es una versión sobre el mito *todo depende del maestro* (Britzman, 1991) en el ámbito de los recursos y materiales.

Las aulas de un centro, aunque no haya un pronunciamiento formal sobre cómo deben ser, tienden a igualarse, particularmente con respecto a su regularidad y tipo de participación que inducen. También ocurre que se repiten determinados materiales en aulas distintas de un mismo centro, pero a la vista de la falta de coordinación en el centro, se trata más bien de un trabajo propio de maestros adscritos a un mismo Ciclo. Por otra parte, aulas de centros distintos repiten proyectos en contextos que, de entrada, no son similares. Una explicación posible es que los proyectos editoriales, en un afán por ser más competitivos que sus rivales, amplían el abanico de materiales y experiencias que se pueden ofrecer y los maestros los reciben gustosos porque quieren disponer de una amplia batería de actividades para sus alumnos.

Para atender en la planificación lo que se cree que espera una autoridad como la Administración, se recurre a las editoriales, otra autoridad que ofrece la ejemplificación del desarrollo del currículo. El libro de texto se constituye en la plataforma de currículo bien sea éste *ofrecido* a los maestros por las editoriales, vale decir con posibilidad de adaptación a la realidad del centro, o bien sea *presentado*, para ser aplicado de forma mecánica por los maestros (Gimeno, 1988).

El centro favorece, sin embargo, la utilización de un material relativamente novedoso, como las fichas, porque responde a criterios de certidumbre profesional, está autorizado y revierte nuevas certidumbres a los maestros, con el añadido de que es barato y abundante.

La posición de los centros sobre materiales y planificación genera limitaciones a las posibilidades de uso de los primeros. Se ignora o se niega cierta flexibilidad necesaria para ponerse a pensar en otras formas de uso del material, otras perspectivas sobre los materiales como punto de arranque para nuevas experiencias de enseñanza. Como se ha burocratizado el desarrollo del currículo, se anula la posibilidad de aprovechar o capitalizar las experiencias exitosas de maestros al conjunto del centro. No es posible la innovación inducida por experiencias de maestros.

La desaparición de reflexiones genuinas de los maestros sobre el desarrollo del currículo por mor de la perspectiva burocrática del currículo no favorece un camino deductivo para la innovación educativa basado en el contraste de su experiencia y un análisis de conjunto del currículo. Esta consecuencia negativa para la innovación también ilustra la naturaleza de ésta: la reflexión sobre el currículo adaptado al contexto del centro es tan importante como los aspectos organizativos o materiales que cambian en una innovación (Krupfer en Gallego Arrufat, 1994).

En el ámbito del Ciclo se abren procesos de diálogo sobre el material, a partir del mismo (libro de texto) y para su confección (ficha). Son, por tanto, situaciones más vivas y sustanciales para lo cotidiano en la vida del maestro en el centro. Se supera en cierto modo el lastre de la etiqueta de *proceso administrativo* atribuida a la planificación.

Los maestros trabajan cuando pueden en el seno de equipos que, en ocasiones, son motores de transformación de las prácticas de enseñanza con materiales. Los maestros viven sólo (y no siempre) su capacidad de adaptadores del currículo cuando se enfrentan con el currículo presentado a través de material impreso. Los libros son leídos al calor de la práctica, lo que funciona y lo que no funciona, y entonces son criticados.

El libro de texto es también un eje para articular la gradación de la enseñanza a lo largo de la Primaria. Pueden articular su trabajo en dos cursos académicos, y pueden abordarlo con ciertas garantías de coherencia por cuanto el esquema general del proyecto editorial ha sido diseñado para que en el segundo año escolar del Ciclo no haya repetición sino profundización (o recuperación hasta un grado más alto que en el primer año).

El material impreso comercial contribuye, por otra parte, a la interiorización de las reglas de secuencia en los alumnos: analizar un material y compararlo con otro de un curso superior es descubrir la desaparición de ayudas y la simplificación de los enunciados de las actividades que se proponen. La utilización de libros de texto y sus materiales de apoyo es garantizar la aceptación de las reglas que rigen la interacción didáctica, en el sentido de que sean mecanizadas.

Los resultados de la planificación sobre el uso de material se recogen en los Proyectos Curriculares de Ciclo. Se trata de documentos de consenso que dan cabida a muchas posibilidades de concretar luego el currículo en el aula.

Los maestros utilizan un escaso material común para el mismo Ciclo, que está depositado en su despacho común o en un aula de un compañero en la que se hizo uso la última vez. Los materiales, entonces, son un terreno común y neutro sobre el que se pueden hacer presentes comentarios relativos a todas las incertidumbres personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito del aula, las prácticas educativas se preparan como espacios constreñidos no tanto por la falta de materiales como por una vocación exclusivamente centrada en la formación sobre lectoescritura y cálculo y un cuerpo básico de conocimientos de la propia institución escolar.

Algunos maestros abordan este proceso desde la perspectiva de *certezas avaladas* tales como *el maestro se hace a sí mismo*. Para ellos, el proceso de comunicación y los acuerdos que derivan de este encuentro que es la planificación es parte de su trabajo pero no atiende la naturaleza de la profesión definida en sus concepciones pedagógicas, lo que puede estar relacionado con el *enfoque burocratizado* del desarrollo del currículo del que se quejan frecuentemente.

El material impreso está subordinado a prerequisites de este orden, organizado en actividades que facilitan su estructuración en tareas y ofrece como posibilidad la ejercitación. De resultados de estas prácticas, el maestro queda liberado para trabajar la atención a las dificultades de aprendizaje, lo que puede hacer con patrones similares. Sin embargo, hay material impreso cuyas metas desaparecen, se desdibujan, y no es tan inmediato adscribirlo a prácticas pedagógicas visibles.

Por otra parte, los maestros disponen sus ambientes de aprendizaje de tal forma que se convierten en sus gestores casi exclusivos. También ocurre que otros maestros, con perspectivas más abiertas, facilitan la participación de los alumnos en la gestión y abren tímidamente sus aulas a aportaciones del entorno hechas por los mismos alumnos.

Otros maestros buscan un marco de consenso de sus concepciones. O bien pertenecen a áreas ajenas a la tradición de la planificación en Educación Primaria, como ocurre con la Música, la Educación Física y la Lengua Extranjera.

Para maestros en transición, con algunas certezas conflictivas o quebradas, y que suelen utilizar otros materiales además de los impresos, los procesos de desarrollo del currículo les permiten poner en común algunos *ejemplos exitosos*, y modificar situaciones ligadas al desarrollo curricular tales como *el tiempo oficial* y *el espacio* donde trabajar con otros maestros en este proceso.

Hay una correspondencia entre maestros cuyo pensamiento está ligado a propuestas de enseñanza y currículo en las que los alumnos sean los protagonistas y usos de material que liberan, lo que ocurre de forma notable entre aquellos casos que no sólo inician un diálogo con los

libros de texto, que utilizan el material impreso comercial como currículo ofrecido a los maestros, sino también con su propia experiencia y capacidad de reflexión profesional.

Son los maestros en transición y los especialistas quienes tienen algunas oportunidades alejadas de lo burocrático para, en el desarrollo del currículo, proponer *criterios de selección* de material y definir *ámbitos de uso*.

Es por ello que planteamos que los procesos de desarrollo curricular contribuyen a mejorar los procesos de reflexión ya abiertos sobre materiales, iniciados generalmente por maestros en transición o ya reflexivos.

La excepción la constituye el material de *atención a la diversidad*, que forma parte de las señas de identidad de los centros y concita esfuerzos entre los maestros, con independencia de su adscripción a certezas o su grado de reflexión sobre las prácticas educativas.

El desarrollo del currículo está condicionado por los contextos institucionales. La literatura sociológica alerta sobre la situación explosiva de los centros derivada de carencias materiales, condiciones laborales y falta de coordinación pedagógica, que influyen en algún grado en los usos de materiales.

Por una parte, en el colegio los materiales están sometidos a una lógica de **control espacial** en la que la dirección del centro regula el *desplazamiento, almacenamiento y disponibilidad* de los materiales, así como un control espacial más sutil por el que se imprime una *regularidad de los ambientes* de aprendizaje (acompañada de las otras características del control espacial). Esta regularidad se manifiesta en la *ubicación y accesibilidad* de los materiales en las aulas, que neutraliza las posibilidades de los materiales y, como los maestros dependen del material de que disponen en su aula, se acentúan certezas del tipo *todo depende del maestro*.

Por otra parte, desde el contexto institucional en el que se desenvuelven los colegios se introducen en estos últimos *nuevos materiales* (en muchas ocasiones provenientes de la iniciativa privada). Incluso se llegan a introducir ordenadores, como ocurre en relación con el Proyecto de Nuevas Tecnologías.

Estos materiales pasan por el control espacial del centro, son engullidos por la lógica gerencial del centro, que los devuelve a las aulas acompañados del *sentido burocrático-gerencial* que acompaña todo el desarrollo del currículo.

Neutralizados y desprovistos de un debate de los presupuestos educativos que los acompañan, los materiales por sí solos no pueden renovar el sentido de aislamiento de los maestros, sino que más bien se refuerza nuevamente la certeza de que todo depende del maestro.

Viene a redondear este silencio sobre los materiales el que el *control del tiempo* y el *trabajo en equipo* son dos grandes ausentes de la gerencialidad de los materiales.

Es por ello que planteamos que los contextos institucionales próximos al trabajo de los maestros contribuyen con sus silencios a mantener prácticas tradicionales y usos transmisores de los medios.

En resumen, los procesos de planificación, en tanto que decisiones de los maestros sobre una selección cultural determinada (Martínez Bonafé, 1992a) se convierten realmente en una selección cultural autorizada no ya sólo por los proyectos editoriales, y las lógicas presentes en los materiales en que se desarrollan, sino también por las prácticas comerciales de los imperios que los fabrican (Apple, 1989), que unifican lo que por definición debería ser distinto (distintos contextos, distintas respuestas; y no las mismas); las compulsiones administrativas, los silencios de los colegas en responsabilidades directivas, las necesidades de leer de manera uniforme en alumnos diferentes, la enseñanza graduada. Los maestros callan y se retiran a sus aulas para hacer su trabajo, y cuando tienen dudas se las acallan a sí mismos repitiéndose las *verdades* que han forjado en su trabajo.

La dinámica del desarrollo del currículo no genera grandes expectativas en adaptar material, lo que hubiera sido un resultado lógico de una selección cultural particularizada a un territorio concreto, la población que atiende un centro. Los maestros no llegan a animarse a estas tareas,

salvo cuando la cuestión surge del roce con colegas en un mismo Ciclo, con quienes comparten dudas que les cuesta manifestar en el seno del centro.

Otra cuestión que se ha evidenciado es que el proceso de planificación entendido como desarrollo del currículo contribuye, con las renunciadas de los equipos directivos, los aislamientos pretendidos o forzados de los maestros y lejos de facilitar el control de la profesión por los maestros, a poner bases más sólidas a las falsas certidumbres en las que se apoya la profesión para negar sus naturales incertidumbres. Y lo que se decide sobre los materiales no se escapa a ello, porque la reflexión no surge y la innovación se hace esperar.

4. La fase interactiva de desarrollo del currículo y los elementos que favorecen y dificultan la construcción del conocimiento práctico.

Hay una convergencia funcional entre las estructuras de situaciones de enseñanza y las estructuras de conocimiento que los maestros tienen de estas situaciones, que se conviene en denominar *tarea*. Analizar la tarea es aproximarse a las concepciones que tienen los maestros sobre los procesos de enseñanza (Doyle en Carter, 1990: 302-303). El trabajo de los maestros mediante tareas supone la creación de sistemas de trabajo, orientados al sostenimiento del orden, siendo el sistema más importante el *programa de acción*, que define el carácter del orden para segmentos temporales concretos y orienta el sentido del trabajo de los estudiantes; y que los alumnos se muevan dentro del currículo realizando tareas académicas (Gimeno, 1988: 249-250). Otras tareas, no tan explícitamente ligadas a los procesos de enseñanza- aprendizaje, se encuadran en el ámbito organizativo de la vida en el aula, relativas al orden y los agrupamientos (Vásquez y Martínez, 1996).

Las prácticas de los maestros objeto de estudio se han identificado con: patrones de enseñanza que responden a modelos de enseñanza *tradicional, espontaneísta y crítica* (Porlán y Martín, 1991); y usos de materiales de los tipos *transmisor-reproductor, práctico-situacional y crítico-transformador* (Bautista, 1994). En buena parte de los casos, como no podía ser de otra forma, no hay una traslación mimética de prácticas a modelos, racionalidades o tipos.

Al comparar las concepciones pedagógicas de los maestros analizados con los patrones de enseñanza y los usos de los medios se han propuesto interpretaciones en las que se han hecho notar los siguientes emparejamientos:

- maestros con patrones *tradicional* y usos de los materiales *transmisores-reproductores*.
- maestros *tradicional* y usos *prácticos-situacionales*.
- maestros *espontaneístas* y usos *prácticos-situacionales*.
- maestros *críticos* y usos *prácticos-situacionales*.
- maestros *críticos* y usos *críticos-transformadores*.

En la relación entre patrones de enseñanza y usos de materiales se aprecia una tendencia que une el grado de compromiso de la enseñanza que practican los maestros y la necesidad de analizar, criticar y transformar la realidad en la que viven ellos mismos o sus alumnos.

También es llamativo que algunos maestros manifiestan dudas o directamente rechazan determinados modelos de enseñanza (huyen del tradicional) o usos de materiales (huyen de enfoques transmisores-reproductores). Ocurre generalmente que estos maestros se sienten obligados hacia los logros que deben exhibir sus alumnos al cambiar de curso, por la gradación del currículo.

Estas tensiones son el origen de procesos de reflexión y, en algunos casos, de la esperanza de la transición y el cambio. Son una muestra de cómo los materiales que se utilizan en la enseñanza que se practica forman parte de estas prácticas y cobran sentido en su seno (AREA, 1991) o, dicho de otro modo, que los materiales no son entidades preexistentes en su pensamiento sino que han

sido incorporados a la enseñanza con diferente condición y adquieren funciones y valores en las formas de pedagogía visible o invisible que se ponen en marcha en la interacción didáctica.

El uso de material impreso comercial es un recurso al que se fuerza a utilizar a través de la normativa legal, particularmente a las áreas donde llega la oferta editorial, porque hay ámbitos curriculares como Música y Educación Física donde no lo hace. En los casos analizados el uso de este material es un rasgo distintivo entre patrones tradicionales de enseñanza, y usos transmisores- reproductores, y patrones y usos críticos- transformadores.

No se trata sin embargo de establecer una relación causa-efecto: el material impreso comercial ayuda a crear sistemas de trabajo muy estructurados y tiene sentido en maestros cuyos patrones tradicionales de enseñanza trabajan sobre concepciones pedagógicas *visibles*, muy estructurados y con necesidad de certezas para las relaciones *dejarquía* y *control*.

El libro de texto *ubica los contenidos* y conecta con el núcleo de *tareas*, bastante amplio y ligado a la *ejercitación*. Esto ocurre particularmente en los casos de Primer Ciclo, cuyos maestros se han ubicado en patrones transmisores.

Para los maestros en *tensión o cambio* se ha interpretado que sus concepciones abordan el currículo prescrito como una fuente con la que dialogar, que el material impreso comercial adopta la forma de "currículo ofrecido". En el Tercer Ciclo, el proyecto editorial utilizado en uno de los centros está comprometido con un modelo de aprendizaje constructivista, de raíz individual, acompañado de abundantes ejercitaciones. A los casos identificados con esta situación reflexiva y pertenecientes al citado Ciclo se les hace muy creíble alcanzar resultados con este material conforme a sus concepciones de la enseñanza, a la vez que es posible aplicarlo dentro de un esquema tradicional de enseñanza coherente con los requerimientos curriculares de preparar a los alumnos para la transición a otro nivel educativo, de Educación Primaria a Educación Secundaria.

Cuando el material impreso comercial no es la guía exclusiva de la enseñanza, los maestros requieren de otros materiales que amplíen los referentes culturales que se proponen en su enseñanza, lo que también ocurre con maestros asentados en modelos transmisores-reproductores y con usos prácticos- situacionales, porque han relajado las reglas de secuencia de sus cursos y ampliado el conjunto de materiales con los que trabajan.

Es la ocasión de incorporar nuevos códigos y soportes. Y suele ocurrir que estos materiales están muy cerca, son muy accesibles: el ambiente de aprendizaje dispuesto (con su biblioteca, sus materiales para manipulación... todo el material acumulado en las sucesivas aulas que han ido ocupando los maestros en el centro o que fabricaron en sucesivos centros a lo largo de años de docencia), las aportaciones de los alumnos (vídeos, recortes de prensa, material fabricado por ellos mismos) y, en algunos casos, los servicios comunes del centro (aulas de audiovisuales y de ordenadores, gimnasios, patios).

La presencia de materiales en el desarrollo del currículo en la fase interactiva es un testimonio de cómo la diversificación en su uso está relacionada con los procesos de diálogo emprendidos con el currículo bien directamente (en el caso de especialistas), bien a través del material impreso.

Para casos de maestros con patrones tradicionales aparece un uso limitado al proyecto editorial: libros de texto (junto a una más o menos surtida biblioteca de aula), con material expositivo y audio (que generalmente acompañan al proyecto editorial e ilustran la docencia).

Los maestros ubicados en patrones prácticos-situacionales amplían el abanico de materiales a otros como material impreso fabricado por ellos mismos y material de corte manipulativo (que se encuentran en los *proyectos* o experiencias).

En el caso de los maestros en procesos de cambio se observa que pervive el uso de libros de texto y otro material impreso de la biblioteca de aula, material expositivo o calendarios; junto a un importante conjunto de materiales que son aportados al aula para un uso incidental, que es motivado generalmente bajo la demanda del contenido curricular que se trabaja en ese momento. También aparecen casos con materiales que expresan la necesidad de utilizar los recursos comunes del centro (vídeo, ordenador). Otra cuestión son los especialistas, para quienes la dotación básica para el aprendizaje está asegurada y sus usos de material tienen que ver con los espacios de características especiales de que disponen (gimnasio, aula de música).

En síntesis, y con respecto al material impreso comercial, entendido como **libros de texto**, se aprecia que contribuyen a mantener concepciones y creencias pedagógicas: un mismo proyecto editorial puede estar ofreciendo una secuencia fuerte de sus actividades, y al tiempo un abanico de propuestas para procesos indagatorios abiertos que el maestro busca en la guía didáctica.

No hay que olvidar que se trata de una oferta comercial en la que los centros son abordados como mercado, donde el proyecto editorial es un marco formal que da unidad al proyecto educativo de un centro.

Los libros afectan la construcción dialógica del currículo, en la medida en que el libro es un *interlocutor* del maestro, a veces el único y el maestro es el *ejecutor* de una propuesta, a veces sólo contrastada por una experiencia personal.

Cuando las condiciones de ejercicio docente aíslan al maestro, los libros de texto *dan sentido a los patrones de enseñanza* que éste practica. Los maestros están utilizando un currículo prediseñado, se ahorran una parte considerable y prácticamente inabordable de trabajo, vale decir que resuelven demandas profesionales y lo que hacen **enseleccionar y evaluar** material. El problema es que el libro de texto puede suspender el juicio de los maestros, si no se utiliza como plataforma para la reflexión.

Estas consideraciones permiten estimar que el libro de texto es un material básico en las prácticas educativas.

Con respecto al segundo grupo de materiales y sus usos en la fase interactiva de desarrollo del currículo, los materiales distintos del proyecto editorial, ya se ha comentado que otros materiales son utilizados cuando los maestros están en transición y detectan lagunas en los libros de texto.

Se trata de tres posibles usos de los materiales para los maestros en transición: *usos diversificados* de materiales, que acompañan a los libros de texto a partir de propuestas de las guías editoriales, que introducen los maestros en el aula; *usos paradigmáticos*, propuestos ya en otras instancias y trasladados al aula, en forma de proyectos o agrupaciones de materiales, o bien utilización de ordenadores, con guías de trabajo.

Y también se trata de material expositivo e impreso producido por necesidades funcionales, para: abordar *tópicos de enseñanza* que los libros abordan con menor extensión o profundidad, o bien para *procesos nuevos de enseñanza-aprendizaje*.

Se ha insistido en cómo algunas concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el currículo han forjado certezas y creencias que han suspendido el juicio de los maestros, dejando el paso libre a formas de abordar la enseñanza centradas en principios inviolables (patrones tradicionales de enseñanza) y a paquetes de recursos y materiales aplicados sin la participación del maestro (usos transmisores-reproductores), como es el caso de los proyectos editoriales (libros de texto, carteles y cintas de audio de una editorial). También se han presentado algunos materiales que añadir a los libros de texto como formas de afirmar la prevalencia de ritmos fuertes de adquisición de contenidos por los alumnos: libros de lectura, material expositivo, fichas, si bien se han mencionado otros casos donde en ocasiones se relajan estas prácticas pedagógicas visibles o directamente se opta por otros usos, de orden práctico- situacional.

Por otra parte se ha señalado un grupo de maestros a los que se ha calificado *en transición*, porque reflexionan sobre el trabajo que están haciendo en el aula y realizan intentos de cambio desde patrones tradicionales a otros de orden crítico a través de nuevos usos de los materiales. Estos maestros practican patrones de enseñanza en todas las formas señaladas pero se mueven hacia patrones y usos críticos, porque se deshacen de algunos mitos asentados en la enseñanza, los cuales que les daban falsas seguridades para el ejercicio de su profesión, y relajan las condiciones de la interacción didáctica y las prácticas de enseñanza.

5. Integración de los resultados en otros marcos teóricos.

Este movimiento hacia un nuevo horizonte profesional y para la enseñanza derivado de las oportunidades que abre un currículo contextualizado no tiene, sin embargo, una progresión imparabla. Conviene volver la mirada hacia las condiciones de desarrollo del currículo para

entender qué está ocurriendo, para saber por qué este proceso no es la panacea del crecimiento profesional de los maestros y de la creación de condiciones más justas de aprendizaje para los alumnos.

Una tentación es explicar las posibilidades de los maestros a partir de las condiciones institucionales de la enseñanza. Otra es hacerlo a través de las condiciones profesionales en el centro. Una cultura menos gerencialista por parte de los equipos directivos ayudaría a procesos de innovación *desde arriba* o bien a recoger las experiencias *de la base*. La última incentivaría a otros maestros en *tensión o cambio* a manifestar sus inquietudes y a poner en marcha alguna experiencia que podría quedar en un plano administrativo pero que daría una nueva dimensión a los materiales como es una transformación del control espacial que ejercen los equipos, el soporte para bancos de experiencias, la animación a la reflexión de los equipos directivos, y en su caso la propuesta de investigación-acción soportada institucionalmente. No se puede subvertir un estado de la cuestión mediante acuerdos elevados en acta de reunión, pero se puede dejar a un lado la indiferencia hacia aquellos maestros que intentan nuevas disposiciones de sus ambientes de aprendizaje o hacen gestiones con particulares y empresas para enriquecer sus aulas.

Los Equipos de Ciclo están limitados por una mala comprensión de lo que son los acuerdos a los que se pueden obligar unos maestros a otros. Sin embargo, cuando media el interés, y los territorios son tan aparentemente neutrales como los materiales que se pueden llegar a compartir, se ha mencionado que estos equipos funcionan. Es difícil imaginar espacios de trabajo de los maestros sin condicionantes derivados de la preeminencia de las certezas sobre la enseñanza que cada uno de ellos practica. Hacen falta maestros comprometidos que medien en estos contextos y que puedan ilusionar hacia la utilización de materiales, que faciliten ejemplares de los mismos... y el establecimiento de condiciones de confianza para hablar de los miedos, las dificultades y los fracasos.

Una acción combinada para el desmoronamiento de las certezas es la base para la duda, para que haya un decantamiento de los maestros en tensión. El temor de muchos de los involucrados en el mundo educativo es que no haya otras certezas y que esta subversión del orden sea la puntilla a situaciones de descontento.

Volviendo a un escenario más amable, la formación permanente y los proyectos editoriales pueden contribuir a una transición pacífica.

Sobre la formación de maestros conviene decir de entrada que se trata de iniciativas institucionales que tienen sentido como interlocución entre centros y administración. Así, también conviene el soporte institucional, en forma de Centros de Profesores y Recursos, para atender la introducción de materiales. La formación adquiere particular relevancia en estadios avanzados de procesos que convendrá que se animen en el colegio. Se han observado como exitosas las experiencias *listas para llevar*, propuestas próximas a la receta para un mismo contexto (nivel, grupos de alumnos, estrategia didáctica relativa a un problema o a un tópico de enseñanza). El grado de aceptación de estas experiencias es mayor cuando son contadas por un maestro y éste lo hace desprovisto de terminología científica. La literatura sobre formación inicial desde la perspectiva que estimula el desarrollo de procesos reflexivos (por ejemplo Carter, 1990; Britzman, 1991) hace hincapié en otra dirección, que puede ser útil para la formación permanente: el estudio de casos, la preparación cultural para emprender procesos analíticos... porque la realidad es suficientemente compleja como para que el ojo poco experto la llegue a diseccionar y entender.

Sobre el material impreso comercial cabe proponer que se introduzcan de forma progresiva actividades posibles, atractivas, con unos pocos materiales y que relajen las condiciones de jerarquía, secuencia y control en el aula. Cabe objetar a esta propuesta como inconvenientes que se trata de un intento de dirigismo incompatible con el desarrollo de procesos reflexivos; las editoriales se arriesgan a perder clientes si dan un bandazo en su tradición sobre cómo abordar las materias... Pero si el vehículo de los procesos de cambio, al menos los formales, son los libros de texto, un intento de más calado que quede sugerido en las guías didácticas quizá pueda involucrar a algunos miles de maestros en procesos de tensión y cambio.

Por otra parte, y en esta perspectiva, puede ser el momento de que los proyectos editoriales incorporen material audiovisual e incluso *software*, una vez que se han acrisolado los usos de audio en buena parte de los colegios, en el horizonte de nuevas generaciones de maestros que en el plazo de una década ocuparán los colegios y habrán sido formados en el ámbito de las tecnologías, en un paralelismo con los que ahora ejercen, tienen una media de quince años de servicio y forman parte de la oleada de los medios audiovisuales.

Para una enseñanza de calidad, las soluciones asociadas a materiales requieren un esfuerzo que va más allá del mero voluntarismo y más acá de las meras reorganizaciones. Se trata, en definitiva, de promover entre los maestros una nueva actitud hacia los usos de materiales, que puede redundar en otros espacios del desarrollo del currículo, en la innovación y para una enseñanza de calidad que deseamos todos.

6. Conclusiones.

La panorámica sobre los usos de recursos y materiales para diez casos de maestros de Educación Primaria es un tanto desoladora por lo que respecta a los propios medios implicados en las prácticas de enseñanza. Junto a un amplio repertorio artefactual (a lo largo del estudio aparecieron un total de medio centenar de materiales diferentes que se utilizan en sólo dos centros), prevalecen los usos de material impreso comercial.

En esta investigación se ha vuelto a constatar una limitación generalizada en los usos de materiales didácticos a enfoques de corte tradicional, transmisores-reproductores, del mismo modo que lo ha venido haciendo la línea de investigación sobre pensamiento del profesor que se ha ocupado de la participación de los materiales en el saber hacer de los maestros. Los maestros buscan en su trabajo seguridades y certezas y las encuentran en marcos de interacción didáctica con secuencias muy estructuradas, con pedagogías visibles. Se trata entonces de aplicaciones subordinadas a estas pedagogías de materiales por sí solos muy estructurados.

Las limitaciones de los contextos institucionales próximos al trabajo de los maestros no hacen más que mantener esta *mitología*. Estas limitaciones hacen referencia a la negación del control del tiempo y del espacio escolares por parte de los equipos docentes, la cual hace pervivir aislamiento y fatalismo en el trabajo de los maestros.

Sin embargo, usos de los materiales prácticos-situacionales y crítico-transformadores forman parte de conciencias reflexivas de maestros de Educación Primaria con incertidumbres relativas a los núcleos sustanciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje (concepciones sobre enseñanza, currículo, materia e incluso materiales). Estos maestros son animados a abordar la selección, producción y usos de materiales diferentes y complementarios de los libros de texto por los procesos de planificación y los pocos espacios que facilita la coordinación pedagógica de los centros. A ello se debe añadir que los maestros encuentran en los materiales un terreno aparentemente neutral sobre el que pueden dialogar abiertamente.

En esta investigación se ha puesto de manifiesto sobremanera la importancia del componente actitudinal individual en los procesos de cambio e innovación asociados a materiales. Aunque, y de nuevo en la línea expresada por la reciente investigación sobre conocimiento práctico, una comprensión profunda del pensamiento del profesor es un tímido paso para emprender procesos de transformación de la escuela, habida cuenta de los condicionantes económicos y de política educativa que limitan las prácticas escolares.

Referencias bibliográficas.

ALBA, C.; BAUTISTA, A. y NAFRÍA, E. (1995). Tecnología educativa: evolución de una concepción, en V.AA.: **Terceras jornadas universitarias de Tecnología Educativa. Barcelona, septiembre 1995**. Documentos de trabajo [policopiado].

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. **Revista de Educación, 282**. 131-150.

APPLE, M.W. (1989). **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación**. Madrid - Barcelona, Paidós - Ministerio de Educación.

AREA, M. (1991). **Los medios, los profesores y el currículo**. Barcelona, Sendai.

BAUTISTA, A. (1994). **Las nuevas tecnologías en la capacitación docente**. Madrid, Visor.

BAUTISTA, A. (1997). Volver a pensar los medios en la práctica docente. **Cultura y educación**, **6/7**. 173-179.

BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ BENEDIT, M.S. (1991). Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. **Revista de Educación**, **296**. 299-326.

BERNSTEIN, B. (1993). **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control**. Madrid/La Coruña, Morata/Fundación Paideia.

BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: libros de texto, en ANGULO, J.F. y BLANCO, N. **Diseño y desarrollo del currículum**. Archidona, Aljibe.

BRITZMAN, D.P. (1991). **Practice make practice: a critical study of learning to teach**. Albany, Suny Press.

CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach, en HOUSTON, W.R. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. Nueva York, Macmillan.

CASTAÑO, C. (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza, en SANCHO, J.M. (Coord.). **Para una Tecnología Educativa**. Barcelona, Horsori.

CONTRERAS, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. **Revista de educación**, **277**. 5-28.

ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en VILLAR ANGULO, L. M. **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy, Marfil.

ESCUADERO, J.M. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar, en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ BARRIO, O. (Dirs.). **Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación**. Alcoy, Marfil.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las 'Teorías y creencias de los profesores'. **Revista Española de Pedagogía**, **189**. 287-325.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1994). **La práctica con ordenadores en los centros educativos**. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.A. (1994). **Antropología de la educación: el estudio de la transmisión-adquisición de la cultura**. Madrid, Eudema.

GIMENO, J. (1988). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata.

GROSSMAN, P.L. (1995). Teachers' knowledge, en ANDERSON, L.W. (Ed.). **International Enciclopedia of Teaching and Teacher Education**. 2nd ed. Columbia, South California University Press.

GUERRERO SERÓN, A. (1993). **El magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico**. Madrid, Consejería de Educación y Cultura - Dirección General de Educación.

LÓPEZ - ARENAS, J.M. y CABERO, J. (1990). El video en el aula. El video como instrumento de conocimiento y evaluación. **Revista de educación**, **292**. 361-376.

LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1990). **El ambiente de aprendizaje: diseño y organización**. 2ª ed. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia - Morata.

MARCELO, C. y otros (1991). **El estudio de caso en la formación del profesorado y en la investigación didáctica**. Sevilla, Publicaciones de la Universidad.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). Cómo analizar los materiales. **Cuadernos de Pedagogía**, **203**. 14-18.
- McDONALD, J.P. (1991). **Teaching: making sense of an uncertain craft**. New York, Teacher College Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. **Infancia y Aprendizaje**, **42**.37-63.
- POPKWITZ, T. S. (1989). Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: **La enseñanza, su teoría y su práctica**. 3ª ed. Madrid, Akal.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona, Aljibe.
- SAN MARTÍN, A. (1995). **La escuela de las tecnologías**. Valencia, Universidad de Valencia.
- SANCHO, J.M. (1996). Educación en la era de la información. **Cuadernos de pedagogía**, **253**. 42-48.
- SCHÖN, D.A. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona, Paidós - Ministerio de Educación.
- SOMEKH, B. (1992). Tecnología de la información en la educación: una visión crítica de un talismán en el siglo XX. **Infodidac**, **21**. 65-83.
- STAKE, R.E. (1995). **The art of case study research**. Thousands Oaks, Sage.
- TEJEDOR, F.J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (1996). **Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación**. Madrid, Narcea.
- TORRES, J. (1991). **El curriculum oculto**. Madrid, Morata.
- TORRES, J. (1994). **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid, Morata.
- VÁSQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1996). **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica**. Barcelona, Paidós - Cuadernos de Pedagogía.
- VV.AA. (1997). Los libros de texto. **Alambique**, **11** (monográfico).