

[Artículo publicado como: GARCÍA-PÉREZ, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62]

El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente

Francisco F. García Pérez
Fedecaria-Sevilla

RESUMEN:

El debate sobre el conocimiento escolar es un tema central de la didáctica. En el artículo se analiza dicho asunto reflexionando sobre cinco cuestiones que han sido relevantes en la trayectoria profesional del autor, y en general de los docentes, en las tres últimas décadas: la propia existencia del conocimiento escolar; su diferencia con respecto a otros tipos de conocimiento; su validez en contextos no escolares; su génesis en las disciplinas escolares; y, finalmente, su proceso de construcción en la escuela trabajando sobre problemas sociales relevantes, vinculados a la educación ciudadana.

PALABRAS CLAVE: *Conocimiento escolar; Disciplinas escolares; Perspectiva sociogenética; Aprendizaje; Problemas sociales relevantes; Educación para la participación ciudadana.*

ABSTRACT:

School knowledge in the center of didactic debate. Reflections from the teaching perspective

The debate on school knowledge is a central subject of didactics. The article discusses this matter, reflecting on five issues that have been important in the author's career and in general in that of other teachers, in the last three decades: the existence of school knowledge itself; the difference between this and other kinds of knowledge; its validity in non-school contexts; its genesis in school subjects; and finally, its construction process at school by working on relevant social issues, linked to citizen education.

KEYWORDS: *School knowledge; School disciplines; Sociogenetic perspective; Learning; Relevant social problems, Education for citizen participation.*

La cuestión del conocimiento escolar es un asunto clave de la didáctica, y también lo ha sido en el debate didáctico que se ha venido desarrollando en Fedecaria a lo largo de su trayectoria; lo que se ha plasmado en aportaciones con cierta diversidad, de acuerdo -como se recuerda en el editorial de este número- con el propio carácter, poco programático, de este colectivo. De entre esas aportaciones, resultan especialmente relevantes, en una primera aproximación, el libro de conclusiones (Mainer, 2001a) del

Encuentro de Fedicaria en el año 2000 en Zaragoza. Ahí Raimundo Cuesta (2001) presentaba el ámbito del conocimiento escolar como una de las líneas de investigación “fedicarianas”, y yo mismo (García Pérez, 2001) realicé –como otros colegas– algunas reflexiones sobre este tema, en el marco de una didáctica crítica. Buscaba, en ese momento, una confluencia entre la perspectiva crítica con mirada socio-histórica, que se había desarrollado con fuerza en Fedicaria y constituía ya una de sus señas de identidad, y la perspectiva de mejora de la enseñanza, procedente de los movimientos de renovación pedagógica, y más concretamente del proyecto IRES¹. Allí defendía la necesidad de mantener esa doble mirada, que combine el análisis crítico del conocimiento escolar “de hecho” (el que realmente conocemos y que hemos heredado a través de una larga tradición) y la realización de propuestas de conocimiento escolar “deseable”, a modo de hipótesis de intervención didáctica².

Quiero volver ahora sobre el tema revisitando –además de otras aportaciones relevantes sobre el mismo– aquella mi propuesta y explicitando los rasgos de mi propia trayectoria en relación con este asunto, no –lógicamente– por el interés que puedan tener mis vivencias y reflexiones profesionales, sino porque considero que las preguntas y las consideraciones que hago conectan con las preocupaciones profesionales de muchos docentes de una generación que ha conocido el renacer de los movimientos de renovación pedagógica, las expectativas y desencantos generados al hilo del desarrollo de la “reforma” en la segunda mitad de los 80 y en los años 90 del siglo pasado (con el hito de la LOGSE en 1990) y el reflujó neoconservador de los últimos tiempos.

Por eso creo que es pertinente regresar a este asunto, que sigue siendo para los profesionales de la docencia una cuestión –la de los contenidos escolares en definitiva– a la que nos enfrentamos a diario, pues es la materia con la que trabajamos, aunque no siempre tengamos una conciencia, suficiente, de su relevancia. Quiero, en definitiva, plantear algo así como lo que yo he ido descubriendo acerca del conocimiento escolar; dicho con otras palabras, dificultades y obstáculos para ir construyendo una idea sobre el mismo. Una cuestión, por tanto, compleja, pues posee, ante todo, una dimensión epistemológica (tiene que ver con la génesis del conocimiento, con los tipos de conocimiento, con sus transformaciones...), pero también una dimensión psicológica (por referirse al sujeto que conoce, al alumno en este caso, y a sus mecanismos de aprendizaje), genética (pues el conocimiento se gesta históricamente), sociológica (pues el conocimiento que se propone como objeto de enseñanza se produce en el contexto social) e ideológica (pues, en último término, es ideológico-política la opción por un tipo de conocimiento u otro como el más adecuado para educar a los alumnos). Y desde la perspectiva didáctica –que ha de ser necesariamente integradora– es obligado tener en cuenta, conjuntamente, todas esas dimensiones para analizar el conocimiento escolar tradicional y para proponer, en su caso, un conocimiento alternativo (García Pérez, 2007a).

¹ Sobre el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) y sobre la actual Red IRES de profesores (<http://www.redires.net>) puede verse García Pérez y Porlán, 2000. Sobre el modelo didáctico del IRES, el “Modelo de Investigación en la Escuela”, puede consultarse García Pérez, 2000.

² Para mí, particularmente, este tema ha sido recurrente, ya con anterioridad a mi integración en Fedicaria, desde los primeras propuestas realizadas en el marco del proyecto IRES (en especial, Grupo Investigación en la Escuela, 1991, y, como precedente, García Díaz y García Pérez, 1989) y en los debates sobre didáctica de la Geografía y de la Historia que promoví en el ICE de Sevilla en el curso 1990-1991 (recogidos en García Pérez, 1991). En mi tesis doctoral, el estudio de las concepciones de los alumnos tenía, también, como finalidad última fundamentar posibles propuestas de un conocimiento escolar sobre el medio urbano (vid. en García Pérez, 2002). En esa trayectoria considero, asimismo, fundamental, la síntesis realizada sobre el tema por J. Eduardo García Díaz (1998), de cuyas ideas me declaro deudor.

En las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado, quizás urgidos por la necesidad de cambio, el centro de las preocupaciones para muchos docentes estuvo en los intentos de proponer un conocimiento escolar alternativo al tradicional. Al hilo de este objetivo se plantea cómo tendría que ocurrir ese cambio, qué tenía que ser sustituido, adaptado o reformulado, con el consiguiente debate en torno a la transposición didáctica o a otros mecanismos que se suponía que tenían que garantizar que un conocimiento complejo y elaborado pudiese ser llevado a las aulas. Pero para muchos de nosotros, las nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje representadas por los enfoques constructivistas trajeron al centro del debate la cuestión del aprendizaje del conocimiento escolar y, por tanto, las ideas o concepciones de los alumnos como un elemento fundamental en ese proceso, una temática a la que he dedicado gran parte de mis esfuerzos de innovación y de investigación. Claro que pronto aparecieron ante nuestra vista otros elementos, ineludibles, que obligaban a abordar la cuestión de una manera diferente: el estudiante no es meramente un sujeto que aprende sino un “alumno”, que es pieza de un sistema, el escolar, que constituye un entramado complejo, en el que los contenidos tampoco son simplemente conocimiento sino “cultura”, cultura escolar, con su formato y su lógica peculiares. Y el entendimiento de esa cultura no podía hacerse –como ya venían argumentando con claridad algunos colegas fedecarianos– prescindiendo de la perspectiva sociogenética, para poder comprender sus códigos, las claves de su permanencia, las dificultades de su transformación.

Tal como hoy puedo reconstruirlo –con la carga de subjetividad que ello conlleva–, entramos en este siglo con la clara consciencia de la fuerza de una cultura escolar gestada sólidamente en un tiempo largo y arraigada en el sistema con tales anclajes que su transformación se nos presenta como un proceso lento y laborioso, frente a una concepción, gestada en el contexto de los movimientos de renovación, que ponía el énfasis en el voluntarismo y consideraba que los procesos podían ocurrir con una mayor velocidad... y facilidad. Y ante esto surge uno de los dilemas que considero importantes –aunque quizás poco explicitado– en la trayectoria fedecariana: ¿el papel de la didáctica crítica se debe centrar básicamente en desvelar los códigos de la cultura escolar, su génesis, su lógica, sus contradicciones con respecto a los propósitos de cambio o se puede compatibilizar ese análisis crítico con el planteamiento de hipótesis de proposición de conocimiento escolar considerado –desde un proyecto dado– como deseable?

Como acabo de expresar más arriba, al abordar este dilema, opté por la segunda hipótesis, la de compatibilizar ambas miradas, aun a riesgo de derivar hacia el “idealismo pedagógico”, tan duramente criticado desde Fedecaria, y mirando más hacia metas utópicas, a las que nunca hemos querido renunciar como colectivo, pues en definitiva, habíamos iniciado en su momento un esforzado e ilusionado viaje hacia nuestra peculiar Icaria (Cuesta, 1999; vid. también Gimeno Lorente, 1994), y la transformación de la escuela, y de la sociedad, estaba dibujada en esa meta.

En la última década he intentado vincular más estrechamente la cuestión del conocimiento escolar con la construcción de la ciudadanía –el Encuentro fedecariano de Sevilla en 2008 y el nº 12 de *Con-Ciencia Social* son representativos de este momento–, siendo consciente, asimismo, del terreno movedizo en que se adentra uno cuando se relaciona con la polisémica “educación para la ciudadanía”, con sus diversos sesgos y connotaciones. Educar para la participación ciudadana comprometida con los problemas del mundo me sigue pareciendo una meta no sólo deseable sino irrenunciable. Y el manejo de un conocimiento escolar estructurado en forma de problemas sociales relevantes se me representa, asimismo, como la opción más adecuada para quienes, desde la docencia y desde la investigación didáctica, seguimos intentando (contribuir a) transformar la enseñanza.

Realizaré ahora un breve análisis de este recorrido que acabo de esbozar. Y lo haré en cinco pasos, partiendo de una primera cuestión –que se podría considerar como

previa– y abordando luego otras que han supuesto un enriquecimiento progresivo de mis reflexiones sobre este asunto.

¿Existe un “conocimiento escolar”?

Pero ¿hay un conocimiento que se pueda considerar como específicamente “escolar” o es que simplemente “el” conocimiento es adaptado para ser utilizado en el sistema escolar?

Hoy esta pregunta nos puede parecer ingenua, cuando no fuera de lugar. Pero quizás debamos recordar que, en el contexto social, subyace, no explicitada, una confusa idea de que existe “el conocimiento” y que ese conocimiento está en el mundo científico, completo y terminado (hasta que “se descubra” otro mejor...), y por lo tanto es preparado –resumido, seleccionado, adaptado– por alguien, como el mejor conocimiento posible, para ser enseñado no sólo en el sistema universitario, sino también en los niveles escolares anteriores.

La existencia de esa concepción es una mera hipótesis, pero, si no es así, ¿cómo es posible que tanta gente crea que la historia que se imparte en las escuelas es el mejor relato posible de “lo que realmente ocurrió” y que se mutila gravemente el pasado si no se dan algunas de las lecciones de un temario tan parcial y sesgado como el de la llamada “historia universal”?, o ¿por qué se considera que es preferible enseñar la definición de clima y sus clasificaciones, tal como nos lo vienen transmitiendo los manuales, en vez de afrontar el debate sobre el problema del cambio climático?...

Lo preocupante es que una parte importante del profesorado comparte –quizás hemos compartido– esta representación social, que, en último término, hunde sus raíces en la consideración absolutista del conocimiento propia del positivismo. En efecto, aunque parezca paradójico, la relación del profesorado con el conocimiento que maneja a diario no siempre es una relación profunda, ni siquiera demasiado interactiva, sino unidireccional y bastante superficial, quedando constreñida a un contexto cristalizado por años de tradición y a unas reglas consolidadas por la rutina³. Ello viene determinado por diversos factores. Me referiré a algunos que me parecen más decisivos (cfr. García Pérez, 2007b, pp. 27-28).

El currículum –considerado– oficial, y más específicamente su plasmación en los libros de texto, actúa como una primera restricción que, al tiempo que representa el conocimiento supuestamente obligatorio y, por tanto, el único que pareciera posible, libera al docente de tener que pensar sobre los contenidos que serían más adecuados para la enseñanza de su materia. El conocimiento recogido en los libros de texto, con su formato y organización peculiares, aparece así tan ajustado a los requerimientos de explicación, realización de ejercicios, repaso y sometimiento a examen que resulta bastante cómodo y manejable para la tarea cotidiana del profesor. Por lo demás, este tipo y formato de conocimiento recuerda tanto al recibido por el propio profesor en su formación universitaria que es casi imposible que surja la duda de si el conocimiento de los manuales y el conocimiento científico son realmente diferentes. Bien es verdad que el encorsetamiento del conocimiento en el peculiar marco cronoespacial de la escuela lo moldea y reajusta de tal forma que en ocasiones pudiera parecer una caricatura del conocimiento científico originario, pero, con mirada benevolente, se tiende a disculpar ese moldeamiento como una adecuación necesaria para el funcionamiento del sistema.

El alumnado y sus familias, por otra parte, como otras piezas más de ese sistema, muestran, habitualmente, unos comportamientos en relación con el conocimiento recogido en los libros de texto que convalidan y respaldan socialmente su valor,

³ Con un sentido más general, R. Cuesta (2003) ha señalado, muy acertadamente, el peculiar carácter de la identidad profesional de los docentes como “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”.

contrarrestando las dudas acerca de dicha validez que pudieran estar pugando por aflorar en el profesor.

Por lo demás, el implacable mecanismo de acreditación que el propio sistema escolar representa termina por convencernos de que el conocimiento escolar con el que habitualmente nos relacionamos es, si no el mejor, sí el más adecuado aquí y ahora. Así, el conocimiento manejado en la escuela, en definitiva, el que se recoge en los libros de texto para poder ser objeto de sistemáticas explicaciones y paciente estudio para acabar siendo objeto de examen... termina por ser considerado como el conocimiento “natural” en el sistema escolar, sin que se haya llegado a percibir que tiene unos rasgos absolutamente peculiares, muy diferentes, en todo caso, de los del conocimiento científico de referencia, pero también de los del conocimiento experiencial que, fuera del contexto escolar, maneja el alumnado... y el propio profesorado.

En definitiva, podemos decir que el conocimiento “se escolariza”, es decir, se convierte en un producto apto para sobrevivir y desarrollarse en el sistema escolar, pero realmente muy alejado del conocimiento científico. El problema es que en muchas ocasiones no hemos sido conscientes de esa distancia. Precisamente –como veremos más abajo– fue la perspectiva de estudio de las disciplinas escolares la que vino en nuestra ayuda para mostrar cuán diferente y peculiar era el conocimiento que se transmitía en el sistema escolar.

El caso es que ese conocimiento “escolarizado”, tan específico y tan supuestamente adecuado a su contexto, tampoco sirve para ayudar a comprender y actuar en el mundo en que vivimos, no respondiendo, así, a los objetivos educativos que se suelen proclamar oficialmente.

El conocimiento escolar es diferente de otros conocimientos

Sin duda, el punto de partida para superar la confusión que acabamos de exponer tendría que ser una mínima reflexión epistemológica –lo que, a su vez, exige un distanciamiento, que los profesores no solemos adoptar– sobre el conocimiento; pero tampoco nos ayuda mucho en eso la formación recibida. Hemos terminado nuestra formación universitaria no sólo con escasa preparación didáctica sino también con casi nula reflexión sobre el conocimiento en que nos hemos estado formando, es decir, sin formación epistemológica. A este respecto, es inevitable que nos venga a la mente la idea de Edgard Morin (2001) de proponer, para la formación universitaria (general, no sólo del profesorado), una especie de “diezmo epistemológico”, es decir, garantizar que, al menos, un 10% de los créditos de las materias de la formación de cualquier futuro profesional en su paso por la universidad estén dedicados a la reflexión epistemológica e histórica sobre su campo de conocimiento. Ello ayudaría a entender la complejidad del conocimiento, sus procesos de construcción, las relaciones entre campos diversos, los intereses vinculados a los mismos, etc.

En todo caso, en un momento determinado muchos docentes comprendimos –y este es un segundo paso en nuestra reflexión– que el conocimiento escolar es distinto del conocimiento científico de referencia, aunque no siempre se han obtenido, de forma sosegada, las implicaciones que de aquí se deberían derivar. En efecto, los primeros abordajes en la década de los 80 y los 90 estuvieron muy marcados por el deseo de “proponer” contenidos de enseñanza alternativos a la enseñanza tradicional, en el contexto de efervescencia de los movimientos de renovación pedagógica, renacidos ya en la década anterior (los 70) y de la ilusionada oleada de experimentaciones que precedieron a la LOGSE (1990); un contexto en el que se produjo luego el nacimiento de Fedicaria a partir de la confluencia de grupos que proponíamos en aquel momento proyectos curriculares innovadores.

Las propuestas siguieron, a grandes rasgos, dos rutas: en la educación primaria predominaron los intentos de convertir en conocimiento escolar el conocimiento

directamente inspirado en la realidad circundante y en las experiencias vividas, es decir, hubo un sesgo hacia el conocimiento cotidiano como referencia básica para el conocimiento escolar. En la educación secundaria fue más frecuente el intento de adaptación del conocimiento científico a un formato más asequible para el alumnado. La primera vía, con una mirada básicamente paidocéntrica, propició un “activismo” pedagógico, que con frecuencia se estrellaba contra el muro de la complejidad de lo que se pretendía enseñar⁴. Volver la mirada hacia los alumnos y su mundo puso de relieve el interés del conocimiento manejado por los aprendices en su contexto cotidiano, no escolar. Esta perspectiva se vio respaldada por la aparición del constructivismo en el ámbito académico; lo que, sin embargo, no caló en profundidad en el mundo del activismo y del espontaneísmo, teniendo por el contrario mejor recepción por parte de las propuestas, más elaboradas, que se estaban desarrollando en la innovación vinculada a las disciplinas (ante todo en las Ciencias Naturales), y recibiendo, desde luego, promoción, como bandera, por parte de la administración educativa que diseñó y aplicó la LOGSE.

Desde mi punto de vista –y más allá del campo de debate tradicional en torno al constructivismo “didáctico”– esta amplia perspectiva innovadora, básicamente relativista, es interesante desde el punto de vista epistemológico, pues pone en valor los diversos tipos de conocimiento, superando el absolutismo epistemológico imperante en el mundo académico... y en el escolar. En ese sentido, tomar en consideración el conocimiento de los aprendices no es sólo, ni tanto, un asunto que afecte a la metodología didáctica –ámbito al que se le suele reducir– sino, sobre todo, al contenido que es objeto de enseñanza, es decir, al conocimiento. Así, el conocimiento del alumno se constituye en uno –no en el único; he ahí otro de los sesgos del momento– de los referentes para definir el conocimiento escolar a enseñar y, sobre todo, para “ajustar” su nivel de profundidad a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta aspectos como las dificultades específicas que afectan a la progresión de las ideas de esos alumnos, el carácter más o menos compartido (en el aula) de determinadas concepciones o sistemas de ideas, etc. (Giordan y De Vecchi, 1995; Astolfi, 1999).

En todo caso –y a la experiencia de la etapa de la generalización de la LOGSE nos podemos remitir– el riesgo es evidente: tomar como referencia casi exclusiva las aportaciones de la psicología nos puede hacer olvidar –como más arriba se decía– que el alumno no es simplemente un “sujeto”, es decir, un aprendiz en condiciones “naturales”, sino un “escolar”, en un contexto con unas reglas específicas, que condicionan y constriñen el aprendizaje.

¿Sirve el conocimiento escolar en otros contextos no escolares?

La segunda vía –arriba citada– de búsqueda de alternativas, aun sin perder de vista al alumno, se resistía a distanciarse del referente disciplinar, lo que parecía otorgar más rigor a su propósito. Pero un problema que se halla en el trasfondo de los intentos alternativos de esta segunda vía –y también, en parte, de la primera– es en qué medida es posible o no la transición de un tipo de conocimiento a otro; dicho con otras palabras, si resulta factible o no transferir un conocimiento elaborado en un contexto (como es el escolar) a otro contexto diferente (la vida cotidiana). Es este un asunto, asimismo, clave para la didáctica y, en último término para la educación, y por tanto merecedor de un debate, que quizás haya estado demasiado centrado en el campo de la psicología. Me detengo en el mismo como tercer paso de estas reflexiones.

⁴ En todo caso, habría que hacerles justicia, con más calma, a todas estas iniciativas activistas y espontaneístas, aunque sólo sea por su función de caldo de cultivo de propuestas educativas posteriores, más elaboradas.

Hay quienes piensan que no es posible la transferencia del conocimiento entre contextos muy diferentes, considerando que pueden coexistir, de forma independiente, en un individuo, distintas formas de conocimiento, que se habrían generado en contextos diversos y que se activarían, asimismo, de manera diferencial, dependiendo del tipo de contenido trabajado y del tipo de contexto. Según lo cual, la aplicación de lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana resultaría muy dificultosa; pero, en todo caso, no sería estrictamente necesaria, pues se dispondría de un conocimiento “dual”: para comprender la realidad habitual con la que se relaciona el alumno (lo que podríamos llamar “mesocosmos”) serviría el conocimiento cotidiano, mientras que para comprender otros niveles de organización de la realidad –sea el “macrocosmos” (por ejemplo, los ecosistemas, las sociedades humanas...), sea el “microcosmos” (por ejemplo, el nivel celular, las bases fisiológicas de la conducta humana...)- la escuela tomaría como referente el conocimiento científico (véase, más ampliamente, Rodrigo y Arnay, 1997). Ambos tipos de conocimiento podrían, así, coexistir, sin graves interferencias, de forma que el individuo los iría activando, de forma diferencial, como si acudiera a “diversos registros” de pensamiento y actuación, en distintas situaciones vitales, en el ámbito familiar, en el profesional, en el escolar... (cfr. García Pérez, 2007a, pp. 489-490, y, más ampliamente, García Díaz, 1998).

Es difícil asumir esa interpretación del funcionamiento del aprendizaje, no sólo por razones científicas –que las hay– sino por razones que tienen que ver con las propias finalidades de la educación escolar; en ese sentido, la visión que ofrece el conocimiento cotidiano habitual –tan determinado por el pensamiento social dominante– sobre cuestiones tan relevantes como las relaciones humanidad-medio, el modelo de sociedad, el concepto de lo público y lo privado, las relaciones interpersonales, las desigualdades, etc. se nos presenta como manifiestamente mejorable. De forma que una educación escolar que se pretenda transformadora tendría algo que decir al respecto, y habría de hacerlo con un conocimiento alternativo que supere esa perspectiva simplificadora, que, en la práctica, reproduce y legitima el orden social dominante. Lo que no significa que el conocimiento cotidiano no tenga que ser, en todo caso, un referente –no el único, desde luego– del conocimiento escolar que se proponga (cfr. García Pérez, 2007a, p. 491).

Por el contrario, es mayoritaria la opinión que defiende la posibilidad de transición de un tipo de conocimiento a otro y de transferencia de lo aprendido en un contexto a otro distinto. En ese sentido, para determinadas posiciones dentro de esta opinión general, la función básica de la “instrucción” –concepto que correspondería con mayor justeza a esta argumentación– escolar sería la sustitución del conocimiento cotidiano propio de los alumnos (considerado epistemológicamente inferior) por el conocimiento científico, que sería la meta de referencia para la educación. Ello implicaría un cambio “fuerte” en el proceso de aprendizaje, que, por lo demás, se produciría en el dominio concreto de cada conocimiento científico-disciplinar (cfr. García Pérez, 2007a, pp. 486-489, y, más ampliamente, García Díaz, 1998).

Esta hipótesis suele resultar atractiva para el profesorado de secundaria, inserto en su propia disciplina, y tendente a considerar el conocimiento disciplinar académico como una meta deseable, aunque sea de difícil consecución. El formato más frecuente en el que se ha plasmado esta posición es la “transposición didáctica”⁵, entendida como el proceso de reelaboración del conocimiento científico-disciplinar (el denominado *savoir savant*) para transformarlo en conocimiento escolar a enseñar (*savoir à enseigner*) y, posteriormente, en conocimiento enseñado (*savoir enseigné*). La transposición se

⁵ La “transposición didáctica” es un concepto destacable desde su introducción en el campo de la Didáctica de las Matemáticas en el ámbito francés, sobre todo a través de la obra de Yves Chevallard (1985). De ahí pasó a la Didáctica de las Ciencias Naturales y a la Didáctica de las Ciencias Sociales, generando, en su momento, acalorados debates (como muestra puede verse, por ejemplo, Luis Gómez, 1998 y Pagès, 2000).

centra, pues, en las adaptaciones necesarias que ha de sufrir el conocimiento, que tiene que pasar del contexto, científico, en que se ha generado, a un contexto de características muy diferentes, el escolar. Y precisamente esa focalización en la relevancia de los contextos de generación de los conocimientos constituye, en mi opinión, la principal aportación de la teoría de la transposición al debate didáctico.

En cualquier caso, sin poner en duda la contribución de la transposición didáctica a la reflexión sobre el conocimiento escolar y, por añadidura, a la configuración de las didácticas específicas como campo, hay bastantes peros que poner a esta teoría. Ante todo, se le ha achacado el mantener una visión “intelectualista” y “acrítica”, en cuanto que no pone en cuestión el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referente prácticamente único del conocimiento escolar. A. Luis Gómez (1998) la ha criticado por su enfoque “reduccionista” y “neoacademicista” de los contenidos escolares. Para R. Cuesta (1999, p. 78), por su parte, constituye un ejemplo paradigmático de las dos “ilusiones” que han afectado a los procesos de innovación de ese momento, la “ilusión epistemológica” y la “ilusión psicológica”; en ese sentido, la didáctica se concebiría como una simple operación instrumental destinada a regular las formas de relación de la disciplina (tal y como está científicamente constituida) y el “sujeto de aprendizaje” (es decir, las condiciones y capacidades individuales para aprender); ello supondría, por una parte, una “reificación esencialista de las disciplinas” (como saberes consagrados y acabados) y, por otra, una “psicologización de los procesos de aprendizaje” (es decir, la consideración del alumno como un sujeto individual que aprende, según sus capacidades, el saber considerado legítimo).

Desde nuestra perspectiva, cuestionamos, en todo caso, que el conocimiento científico-disciplinar tenga que ser el referente único o principal del conocimiento escolar, sin que ello implique la minusvaloración de su papel en la escuela. En ese sentido, J.M^a. Rozada, al plantearse la aportación que el conocimiento disciplinar podría hacer a la consecución de las metas educativas, precisaba, con claridad, que deberíamos enseñar “un conocimiento tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulgar, pero a la vez tan «indisciplinado» como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen” (1991, p. 5).

En este debate, desde el Proyecto IRES, venimos manteniendo que es posible la transición desde unos conocimientos a otros, así como la transferencia de lo aprendido en un contexto a otro contexto, si bien con determinados matices que conforman una hipótesis diferente de las expuestas. Consideramos –como veremos más abajo– que el conocimiento del alumnado (ya en sí complejo, por los componentes que lo integran: experiencias vividas en su mundo cotidiano, con el correspondiente conocimiento elaborado en ese contexto, retazos de conocimiento escolar en sus diversas etapas, mal soldados con los constructos cotidianos, algunos conocimientos aprendidos en contextos específicos de aprendizaje...) puede “enriquecerse” en la escuela, haciéndose más complejo y valioso.

En todo caso, el debate didáctico no se puede sesgar hacia la programación y desarrollo de las propuestas de conocimiento a enseñar, pues resulta indispensable un análisis adecuado de aquello que tiene tanta fuerza y arraigo en la escuela, el conocimiento escolar real, inserto en la cultura escolar dominante. Sin tomar como base ese análisis, es difícil que se puedan fundamentar las propuestas alternativas. Y ese va a ser otro paso decisivo –el cuarto– en mis reflexiones sobre el conocimiento escolar.

Una perspectiva sociogenética de la cultura escolar

En efecto, no se puede plantear sólo lo deseable, sin tener en cuenta el peso y el origen de lo real: el conocimiento escolar que de hecho existe y, por tanto, la cultura escolar que nos envuelve (vid., más detenidamente, García Pérez, 2007a, pp. 481-

482). De ahí que convenga enmarcar el análisis de dicho conocimiento en la más amplia cuestión de la cultura escolar, entendida como la cultura que englobaría todos los conocimientos que se entrecruzan y operan en el contexto escolar (Pérez Gómez, 1995). Siguiendo a A. Viñao (2001, p. 31), se puede entender la cultura escolar como “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas”. Los rasgos característicos de dicha cultura son, pues, “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares– que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura [...], un sedimento formado en el tiempo”, y que las reformas apenas consiguen erosionar.

La cultura escolar, en todo caso, no sería algo monolítico, sino un conglomerado, constituido, a su vez, por una diversidad de culturas: la cultura del alumnado –a la que he hecho referencia–, la cultura específica de los profesores, la cultura “académica” de las disciplinas escolares o la cultura “político-institucional”, producida en los entornos administrativos y burocráticos (Escolano, 2000). En ese sentido, la escuela puede ser entendida –como destaca A.I. Pérez Gómez (1998, p. 17)– a modo de “un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo”.

Ese complejo y dinámico “cruce de culturas” es, en último término, el contexto en el que se desarrolla la educación escolar. Así, se podría decir que “la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación”; en ese sentido, “los individuos participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma” (Pérez Gómez, 1992, pp. 71-72). Sin embargo, ese proceso se da con mucha dificultad en la cultura escolar, y más aún en relación con aquel componente de la misma más cerrado y codificado, como es el conocimiento escolar, de forma que, dada la brecha existente –cada vez mayor– entre la cultura del alumnado y la cultura académica considerada deseable por el profesorado, se podría entender la enseñanza, en su versión convencional, como un cierto proceso que pretende imponer al alumnado, con escaso éxito, una cultura “superior” (García Díaz et al., 2007).

Desde esta perspectiva, pues, la cultura escolar puede ser considerada como una cultura dinámica, como un producto social que, al tiempo que va constituyendo un sedimento estable y duradero, se halla, de hecho, en constante transformación, es decir, está siendo reconstruida en el marco escolar a partir de las diversas culturas que allí confluyen. De ahí que en ese proceso de configuración resulte especialmente significativo el factor sociohistórico; de donde, a su vez, la necesidad de incorporar el análisis sociogenético como perspectiva especialmente iluminativa para llegar al significado profundo de dicha cultura (Cuesta, 1999). Y esta ha sido la gran aportación que en las dos últimas décadas nos ha ayudado a contemplar el conocimiento escolar con una escala más amplia y, por lo tanto, nos ha permitido combinar la mirada propositiva (hacia el futuro) con la mirada analítica (hacia el presente y el pasado).

Esta perspectiva nos ha llegado a la didáctica, y concretamente a la didáctica crítica, desde la historia de las disciplinas escolares, un campo de investigación configurado a partir de los años 70 del pasado siglo, sobre todo en Gran Bretaña, entre otros por Ivor F. Goodson, bajo la influencia de la “nueva sociología de la educación” inglesa y de los “estudios del currículum”, y en Francia, entre otros, también, por Dominique Julia y André Chervel, en el marco, en este caso, de la “historia cultural” y de la historia de la

“cultura escolar” (cfr. Viñao, 2006). La recepción en España de esta nueva mirada sobre las disciplinas escolares se produce en los pasados años 90, y el papel de las aportaciones fedecarianas ha sido relevante⁶, empezando por la obra seminal de Raimundo Cuesta sobre la historia como disciplina escolar⁷, en la que acuña el concepto de “código disciplinar”, y con otros estudios, como el de Julio Mateos sobre el código pedagógico del entorno⁸, el de Javier Merchán sobre la producción del conocimiento en la clase de Historia⁹, el de Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante (2007) sobre el conocimiento geográfico, el de Juan Mainer sobre la configuración de la didáctica de las ciencias sociales como campo¹⁰ o el de R. Cuesta y J. Mainer (2015) sobre el cuerpo de catedráticos de instituto.

La investigación desarrollada desde la perspectiva sociogenética nos ha permitido, pues, poner en cuestión el carácter del conocimiento científico-disciplinar, consolidado a lo largo de los siglos XIX y XX, como único conocimiento valioso y referente legitimado de la actividad educativa (Mainer, 2001b), desvelando que los conocimientos formalizados en las disciplinas escolares tradicionales son una construcción social, productos de una época y circunstancias determinadas, que perviven merced a la conjunción de toda una serie de factores sociales, políticos e ideológicos (Gurpegui y Mainer, 2013). Asimismo, este enfoque de investigación ha demostrado que las disciplinas escolares no coinciden con el supuesto saber científico de referencia sino que han seguido su proceso peculiar de construcción histórica (cfr. García Pérez, 2007a, pp. 486-87).

Construir el conocimiento escolar trabajando en torno a problemas relevantes

Con esta visión más amplia y compleja sobre el conocimiento escolar, sigo creyendo, como anunciaba más arriba, que es posible compatibilizar el análisis crítico de carácter sociogenético del conocimiento escolar “real” con la contemplación, como referencia hipotética, de un conocimiento escolar “deseable”. Ello significaría asumir una posición determinada acerca de cómo se construye, y reconstruye, el conocimiento escolar, así como una hipótesis acerca del tipo de currículum deseable, que, en nuestro caso, sería un currículum organizado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes. Veamos ambas cuestiones, con las que cierro –como quinto paso– este recorrido reflexivo.

Respecto a la construcción del conocimiento, me acojo –desde el marco del proyecto IRES, antes citado– a la hipótesis de un conocimiento escolar que, siendo distinto del conocimiento científico-disciplinar de raigambre académica, es, asimismo, superador del conocimiento cotidiano más habitual, reflejo, en definitiva, del pensamiento social dominante. Sería un conocimiento peculiar elaborado en el contexto escolar¹¹ y construido por la interacción de los diversos agentes implicados en el mismo, cuya meta no habría de ser el conocimiento científico sino el enriquecimiento y la complejización del propio conocimiento de los alumnos, en su interacción con otros conocimientos. En ese sentido, se debería fomentar la maduración hacia formas autónomas y críticas de pensamiento, en un intento de incardinación dialéctica en los

⁶ Puede verse un cierto panorama de estas aportaciones en Cuesta, 2008.

⁷ Vid. las principales aportaciones de su tesis doctoral en Cuesta, 1997 y 1998.

⁸ Vid. las aportaciones básicas de su tesis doctoral en Mateos, 2011.

⁹ Vid. Merchán, 2001 y las aportaciones básicas de su tesis doctoral en Merchán, 2005.

¹⁰ Vid. las aportaciones básicas de su tesis doctoral en Mainer, 2009.

¹¹ Entendiendo la escuela, inequívocamente, como “espacio público”, en la línea en que se ha trabajado en Fedecaria. No siendo posible abordar aquí este aspecto, remito, al menos, al “Tema del año” del nº 8 de *Con-Ciencia Social* (2004), y en especial a la aportación de J. Martínez Bonafé (2004) sobre esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica.

procesos de “reflexión crítica” del pensamiento humano (García Pérez, 2007a, pp. 491-495, y, más ampliamente, García Díaz, 1998).

El conocimiento cotidiano sería, pues, un punto de partida y un referente importante en ese proceso de construcción, aunque sea –como acabo de expresar– para ser superado, en busca de un conocimiento más complejo¹². A ese respecto, es urgente que la educación haga un esfuerzo por superar el desajuste que se percibe cada día en la escuela: los educadores, amparándonos en una cultura académica que consideramos superior, ponemos el énfasis en el conocimiento que tenemos que transmitir, mientras que los alumnos, inmersos en otra cultura, piensan en términos de las actividades que tienen que realizar. Poner a dialogar estas dos visiones es un reto que habría que asumir desde un proyecto educativo crítico. En todo caso, ese desajuste, al fin y al cabo, puede ser considerado como el reflejo de otras contradicciones que también se dan en la propia sociedad, sin que tengamos por qué considerar que, por ello, la escuela está más en crisis que otros momentos.

En definitiva, esta construcción más compleja del conocimiento escolar requiere una serie de referentes fundamentales: el conocimiento cotidiano (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos¹³), como acabo de exponer; el conocimiento de las disciplinas científicas y de otros campos del saber socialmente organizados; los problemas sociales y ambientales de la realidad (como campo, a la vez, de análisis y de aplicación de la educación); y un conocimiento de carácter “metadisciplinar” que permita gestionar la diversidad de referentes citados y constituya una cosmovisión que dé sentido a las intenciones educativas (García Díaz, 1998).

Respecto a la segunda cuestión, arriba planteada, opto con claridad por un currículum integrado estructurado en torno a problemas relevantes (Beane, 2005), una alternativa asumida por muchos proyectos innovadores –y especialmente en el seno de Fedicaria– frente a la práctica curricular mayoritaria, que concibe la enseñanza estructurada en “temas”, según la tradición escolar. Esta opción puede ser defendida con algunos argumentos básicos, que resumo (cfr. García Pérez, 2014). Desde una perspectiva compleja, los problemas favorecen un enfoque del conocimiento más abierto y lleno de posibilidades; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas es un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, manteniéndose, en todo caso, el conocimiento científico-disciplinar al servicio del tratamiento de aquellos problemas.

Estructurar la enseñanza en torno a problemas constituye, así, una solución a la tradicional dicotomía entre temas disciplinares (con fuerte arraigo en la cultura escolar) y ejes transversales (que ponen el énfasis en los valores). Los problemas permiten romper la rígida estructura del conocimiento escolar tradicional, facilitando la integración de conceptos, procedimientos de construcción del conocimiento y valores vinculados a la búsqueda de soluciones para dichos problemas, propiciando la acción ciudadana, a través de la participación.

Por lo demás, esta opción exige –en coherencia– un modelo de metodología de “investigación escolar”, es decir, desarrollar el proceso de enseñanza partiendo del planteamiento de dichos problemas, teniendo en cuenta las hipotéticas ideas de los alumnos y aportando gradualmente informaciones pertinentes que permitan la construcción de conclusiones que respondan a lo planteado.

¹² Un posicionamiento similar está presente, por ejemplo, en el proyecto Gea-Clío (Souto, 2011), así como en diversos proyectos del ámbito fedecariano.

¹³ Ideas que, inevitablemente, incluyen también un fuerte componente de conocimientos típicamente “académicos”, sobre todo a medida que los alumnos van avanzando en su vida escolar.

Ello es tanto más necesario en un momento como el actual, en que los gravísimos problemas de nuestro mundo están exigiendo una respuesta en distintos niveles y escalas, también desde la educación, como contribución fundamental a una auténtica formación ciudadana (García Pérez y De Alba, 2008; Merchán y García Pérez, 2008; García Pérez, 2011 y 2014). En ese sentido, esta opción educativa puede proporcionar al alumnado el bagaje conceptual y los instrumentos intelectuales necesarios para comprender la naturaleza de los problemas, para saber afrontarlos y para buscar soluciones, fomentando la participación social, el compromiso colectivo y el trabajo solidario, algo que la escuela tradicional, por sus características y por el modelo didáctico que la caracteriza, es incapaz de realizar.

En esa línea seguimos trabajando muchos docentes, convencidos, hoy, de que un riguroso análisis crítico del conocimiento escolar constituye la base para la formulación de propuestas educativas que, sin dejar de ser realistas, no renuncien a la utopía.

REFERENCIAS

- ASTOLFI, J.P. (1988). El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 147-155.
- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*, Morata, Madrid.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. (Trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991).
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97. Accesible en: <http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_3_1999.pdf>. (Consultado el 28 de octubre de 2014).
- CUESTA, R. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 103-116.
- CUESTA, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17, 3-23.
- CUESTA, R. (2008). Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedicarianos. *Con-Ciencia Social*, 10, 135-141. Accesible en: <http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/C_S_10_.pdf>. (Consultado el 28 de marzo de 2015).
- CUESTA, R. y MAINER, J. (2015). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina. Historia del campo profesional de los catedráticos de Instituto. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 351-393.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", pp. 201-218.

- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada (7ª ed. 2000).
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; MARTÍN TOSCANO, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28. Accesible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_2.pdf>. (Consultado el 26 de abril de 2015).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (Ed.) (1991). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV (64). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>>. (Consultado el 20 de marzo de 2015).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 119-140.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 17-25.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2007a). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R.Mª Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 481-498.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2007b). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. *Andalucía Educativa*, 63, 27-29. Accesible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANDALUCIA_EDUCATIVA/1200924028427_en_portada-_formacixn_del_profesorado.pdf>. (Consultado el 18 de febrero de 2015).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1 (2), 6-21. <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23>>. (Consultado el 10 de junio de 2015).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1, pp. 119-126. Accesible en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf>. (Consultado el 10 de junio de 2015).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270 [122]). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>. (Consultado el 12 de junio de 2015).

- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, V (205). <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>>. (Consultado el 20 de marzo de 2015).
- GIMENO LORENTE, P. (1994): ¿Puede la Institución Escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La Institución Escolar a la luz de la acción comunicativa. *Revista de Teoría de la Educación*, IV, 93-126.
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones de los alumnos a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional)*. Folleto introductorio y cuatro volúmenes. Sevilla: Díada.
- GURPEGUI, J. y MAINER, J. (2013). La "crisis" de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Ponencias y materiales. XV Encuentro de Fedicaria (Madrid, 2, 3 y 4 de julio de 2013)*, pp. 3-31. Material disponible en: <<http://www.fedicaria.org/pdf/TEXTOS%20XV%20ENCUENTRO.pdf>>. (Consultado el 26 mayo de 2015).
- LUIS GÓMEZ, A. (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 128. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-128.htm>>. (Consultado el 20 de abril de 2015).
- LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- MAINER, J. (Coord.) (2001a). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada. 2, 45-89.
- MAINER, J. (2001b). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales. *Con-Ciencia Social*, 5, 47-78. Accesible en: <http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_5_2001.pdf>. (Consultado el 22 de mayo de 2015).
- MAINER, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 8, 51-62. Accesible en: <http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_8_2004.pdf>. (Consultado el 22 de mayo de 2015).
- MATEOS, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F.J. (2001). La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 141-150.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 12, 15-19.
- MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- PAGÈS, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 3-21. Accesible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2920/2492>>. (Consultado el 20 de mayo de 2015).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 63-77.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24. Accesible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf>. (Consultado el 24 de mayo de 2015)
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROZADA, J.M^a. (1991). Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Boletín de los CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo. Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 7/8, 16 pp.
- SOUTO, X.M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea.Clío. *Investigación en la Escuela*, 75, 7-19. Accesible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/75/R75_1.pdf>. (Consultado el 22 de mayo de 2015).
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 25-46.
- VIÑAO, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 243-269.