

# EL CONOCIMIENTO COTIDIANO COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Francisco F. GARCÍA PÉREZ  
ffgarcia@us.es

*Universidad de Sevilla*

## A MODO DE INTRODUCCIÓN: CULTURA ESCOLAR Y CONOCIMIENTO ESCOLAR

Una de las cuestiones nucleares de la reflexión didáctica hoy es, sin duda, la relativa al conocimiento escolar. La indagación acerca de la naturaleza, génesis y configuración del conocimiento escolar debería ser un asunto central en cualquier planteamiento didáctico. En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)<sup>1</sup> –que tomo como marco de referencia general– esta cuestión constituye uno de los ejes centrales de la actividad investigadora.

La cuestión del conocimiento escolar habría que abordarla enmarcada en la más amplia cuestión de la cultura escolar (o de las culturas en la escuela), entendida como la cultura que englobaría todos los conocimientos que se entrecruzan y operan en el contexto escolar. Esta idea no sólo ha sido objeto de atención desde la pedagogía sino que de ella se han ocupado también sociólogos, antropólogos, psicólogos... En una primera aproximación –siguiendo a A. Viñao– se puede entender por cultura escolar “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”, al que las reformas apenas consiguen arañar algo (VIÑAO, 2001, p. 31).

---

<sup>1</sup> Sobre el Proyecto IRES y sobre la actual Red IRES de profesores (<http://www.redires.net>) puede verse GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000. Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en este proyecto, el “Modelo de Investigación en la Escuela”, puede consultarse GARCÍA PÉREZ, 2000.

En todo caso, la cultura escolar no es monolítica sino que en ella, como en un gran conglomerado, podemos distinguir, a su vez, diversidad de culturas, empezando por la de los profesores (como distinta de la de los alumnos y la de las familias involucradas, por ejemplo), pero también la cultura propiamente “científica” de la educación (generada en el mundo académico universitario) o la cultura “político-institucional” (producida en los entornos administrativos y burocráticos) (ESCOLANO, 2000). De ahí que la escuela puede ser entendida –como destaca A.I. Pérez Gómez– como “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” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17, resaltado en el original). Así, este especial, vivo y complejo cruce de culturas que se da en la escuela sería, en último término, el que determina el sentido de la educación que reciben los alumnos.

Desde esta perspectiva, pues, la cultura escolar puede ser considerada como una cultura dinámica, como un producto social que, aunque vaya constituyendo una especie de sedimento –como se ha dicho–, se halla, de hecho, en constante transformación; es decir, está siendo reinterpretada, reconstruida en la escuela a partir de las diversas culturas que allí confluyen. Especialmente explicativo de ese proceso de configuración de la cultura escolar es el factor sociohistórico; de donde la necesidad de incorporar el análisis sociogenético como perspectiva especialmente ilustrativa para llegar al significado profundo de dicha cultura (vid. CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

El concepto de cultura escolar resulta, pues, especialmente explicativo cuando se pretende entender el sentido del conocimiento que se maneja en la escuela como reflejo de la cultura social –o como contraste con la misma–. Así, más concretamente, podríamos interpretar el intento de transmisión a los alumnos de una determinada cultura en el marco escolar como un proceso no tanto de enculturación cuanto de aculturación, en tanto en cuanto una cultura considerada superior por los adultos se sobreimpone a las jóvenes generaciones, que manifiestan su rechazo de diversas formas, manteniendo viva, en todo caso, su propia cultura de edad<sup>2</sup>.

¿Qué relación tienen la cultura escolar –a la que me estoy refiriendo– y el conocimiento escolar? Hablar de cultura escolar implica un análisis de amplia escala, en el ámbito de la sociedad, un análisis que resulta especialmente relevante para entender la función social de la escuela. Pero, a la hora de plantearnos el problema del conocimiento que suele ser enseñado en el contexto escolar, así como del conocimiento que creemos que debería ser enseñado, necesitamos adoptar una perspectiva más centrada en el sentido y función de ese conocimiento, así como en el proceso por el que podría ser aprendido por los escolares; una perspectiva, en cierta manera, más curricular.

Desde estos supuestos de partida –brevemente esbozados– voy a abordar el análisis de algunas cuestiones relativas al conocimiento escolar, cuestiones que considero relevantes no sólo para entender mejor el sentido de la educación sino, en último término, para definir más adecuadamente el conocimiento profesional de los docentes (vid. GARCÍA PÉREZ, 2006).

---

<sup>2</sup> Puede consultarse, a este respecto, el análisis que realiza F.J. Merchán para el caso de la enseñanza de la Historia (MERCHÁN, 2005).

## LAS RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO COTIDIANO, CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y CONOCIMIENTO ESCOLAR. PLANTEAMIENTO DEL DEBATE

Parece evidente que el conocimiento escolar no puede ser reducido, de forma simplificadora, a un resumen o adaptación del saber académico; pero tampoco lo podemos entender sólo como un reflejo de los valores sociales dominantes. De ahí la conveniencia de profundizar en su caracterización y analizar sus relaciones con otros tipos de conocimiento con los que entra en interacción, sobre todo con el conocimiento científico-disciplinar y con el conocimiento cotidiano. Es, en ese sentido, necesario entender cuál es la naturaleza de dichos conocimientos y valorar en qué medida es posible o no la transición de un tipo de conocimiento a otro o si resulta factible o no transferir un conocimiento elaborado en un contexto (como es el caso del escolar) a otro contexto diferente (el cotidiano), cuestiones, asimismo, claves para la didáctica.

Se trata de una tarea, ante todo, de carácter epistemológico (tiene que ver con la génesis del conocimiento, con los tipos de conocimiento, con sus transformaciones...), pero que tiene también una dimensión psicológica (por referirse al sujeto cognoscente, 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 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 formar a los alumnos). El carácter integrador de la perspectiva didáctica obliga a tener en cuenta, conjuntamente, todas estas dimensiones y a elaborar una hipótesis de trabajo, que, por una parte, nos permita interpretar el significado complejo del conocimiento escolar y, por otra, nos ayude a orientar la intervención educativa.

Desde la perspectiva del Proyecto IRES, el conocimiento escolar que consideramos deseable tiene que tener en cuenta como un referente importante el conocimiento cotidiano. Más concretamente, el conocimiento escolar se determinaría –como más adelante veremos con más detalle– a partir de diversos referentes: el conocimiento científico-disciplinar, el conocimiento cotidiano, los problemas sociales y ambientales y el conocimiento metadisciplinar. Claro que esta perspectiva integrada del conocimiento escolar sólo puede ser considerada como posible si se concibe de una determinada manera la naturaleza del conocimiento y su proceso de construcción. Y sobre ello hay, de hecho, un gran debate. Voy a intentar realizar una sencilla aproximación a dicho debate, para explicitar posteriormente la posición que acabo de esbozar.

A este respecto, se pueden delimitar cuatro cuestiones de discusión, o cuatro debates parciales que formarían parte de un único debate general (vid. más detalladamente GARCÍA DÍAZ, 1998, a quien sigo básicamente en el planteamiento de los problemas y en las argumentaciones fundamentales<sup>3</sup>):

- 1ª. La primera cuestión sería: ¿El conocimiento se construye de forma “general” o de forma “específica”? Este aspecto del debate interesa a la didáctica en cuanto que afecta a la justificación –o no– del planteamiento de los aprendizajes por dominios disciplinares separados; también tiene que ver con la posibilidad de centrar el esfuerzo de la enseñanza, a la hora de formular el conocimiento escolar, en el

---

<sup>3</sup> Puede consultarse también POZO, 1994 y 1997, RODRIGO, 1994 y CHAPARRO, 2006.

desarrollo de estructuras generales (como se planteó la didáctica derivada de una interpretación estricta de Piaget), en la atención a contenidos más concretos y específicos (la tradición más extendida en las didácticas específicas) o en la consideración del conocimiento metadisciplinar (perspectiva en la que se sitúa el IRES).

- 2<sup>a</sup>. La segunda cuestión sería: ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen? Es evidente también el interés de esta cuestión para la didáctica, en la medida en que la opción que se adopte aquí conllevaría una postura determinada en relación con la posibilidad de sustituir o de transformar un tipo de conocimiento en otro, lo que afecta a los propósitos básicos de la enseñanza.
- 3<sup>a</sup>. La tercera cuestión sería: ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro? Y, en caso afirmativo, ¿supondría dicha transición un cambio fuerte o débil del conocimiento? Esta, seguramente, es la cuestión que tiene una implicación más específicamente didáctica, por cuanto afecta a los tipos de conocimiento que se considera que se ponen en juego en el proceso de enseñanza (cotidiano y científico, sólo científico...), a la meta a conseguir (transformación o no de un conocimiento en otro) y a la estrategia a utilizar (más centrada o no en el denominado "cambio conceptual").
- 4<sup>a</sup>. La cuarta cuestión sería: ¿Es posible transferir un conocimiento elaborado en un contexto (por ejemplo, el escolar) a otro contexto diferente (por ejemplo, el cotidiano). También aquí estamos ante un debate de carácter netamente didáctico (aunque su raíz sea epistemológica y psicológica), pues afecta a un aspecto nuclear del aprendizaje escolar: la posibilidad de transferir lo aprendido en la escuela a los contextos habituales en que se desenvuelve el alumno; la respuesta a esta cuestión tendría, por tanto, importantes implicaciones, que afectarían a las metas educativas, a los métodos de enseñanza y a la inserción social; piénsese, sin ir más lejos, en las repercusiones en relación con la educación para la ciudadanía en la escuela.

Como puede observarse, estos cuatro debates se refieren, en definitiva, a dos asuntos básicos: la naturaleza del conocimiento (los dos primeros) y la transformación de unos conocimientos en otros (los otros dos). Por lo demás, en todos ellos se halla presente la distinción entre tres grandes tipos de conocimiento según el contexto en que se gestan, desarrollan y aplican: el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Veamos las diversas posiciones existentes en relación con estos debates, lo que queda recogido en el cuadro siguiente (Cuadro 1).

Voy a realizar una breve discusión de las tres primeras opciones expuestas, sobre todo de las dos que, desde mi punto de vista, tienen mayores implicaciones didácticas: la que considera necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico (2<sup>a</sup> hipótesis) y la que defiende la coexistencia en el mismo individuo de distintas formas de conocimiento (3<sup>a</sup> hipótesis). A continuación, en el apartado siguiente, detallaré un poco más la 4<sup>a</sup> opción, que es la hipótesis por la que optamos en el Proyecto IRES.

En cuanto a la hipótesis 1<sup>a</sup>, la de la compatibilidad de los distintos tipos de conocimiento, es una especie de concepción de sentido común, en la que no se considera que el conocimiento que manejan los alumnos (que, en gran parte, es conocimiento cotidiano) tenga incidencia en el proceso educativo. Es inevitable apreciar en esta posición una

**Cuadro 1. Hipótesis en el debate en torno al conocimiento escolar.**

Fuente: Reelaborado a partir de García Díaz, 1998.

CUESTIONES DE DEBATE	Cuestiones relativas a la naturaleza de los diversos tipos de conocimiento		Cuestiones relativas a la transformación de los diversos tipos de conocimiento	
POSICIONES O HIPÓTESIS BÁSICAS	1ª. ¿El conocimiento se construye de forma “general” o de forma “específica”?	2ª. ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen?	3ª. ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro?	4ª. ¿Es posible transferir el conocimiento elaborado en el contexto escolar al contexto cotidiano?
1ª. Hipótesis de la compatibilidad (o del “sentido común”)	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos	Hay compatibilidad entre conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	La sustitución de un conocimiento por otro no es necesaria. En todo caso, el cambio es suave	Sí, pues hay continuidad entre los diversos tipos de conocimiento
2ª. Hipótesis de la sustitución (o de la “superioridad del conocimiento científico”)	Se construyen conocimientos específicos por dominios (disciplinares)	Hay incompatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la transición. Es necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico (superior). Se necesita un cambio fuerte (mediante la instrucción)	Sí, y es necesario, pues la ciencia aporta una visión más compleja de los fenómenos de la vida cotidiana
3ª. Hipótesis de la independencia (o de la “diversidad de registros”)	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos, pero en contextos diferentes	Hay independencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la sustitución. Pero tampoco es necesaria, pues pueden coexistir en el mismo individuo distintos tipos de conocimiento, dándose una “activación diferencial” de un tipo u otro según el contexto	No, pues cada tipo de conocimiento se aplica en su contexto
4ª. Hipótesis del “enriquecimiento progresivo” del conocimiento (Proyecto IRES)	Se construyen “sistemas de ideas”, que incluyen subsistemas de distinto grado de generalidad	Hay interacción entre los diversos tipos de conocimiento, así como evolución conjunta de los mismos	Es posible la transición. Es necesario el “enriquecimiento” del conocimiento cotidiano (con profundas transformaciones) hacia la meta de un pensamiento complejo	Sí, y es conveniente, pues se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una acción más complejos. En todo caso, el propio conocimiento cotidiano también puede llegar a ser en ocasiones complejo

concepción del aprendizaje del alumno como “mente en blanco” o “vaso vacío”, que puede ser llenado sin mayores problemas con el nuevo conocimiento, ya sea transmitido por el profesor, ya sea descubierto en la realidad por el alumno. Es, en cualquier caso, una concepción más extendida de lo que pudiera parecer a primera vista. Sin embargo, hay razones de peso que cuestionan esta hipótesis, como son la existencia de importantes problemas de aprendizaje del conocimiento científico en el contexto escolar (que obligan a dirigir la vista hacia la naturaleza del conocimiento) o la existencia de dificultades para transferir lo aprendido a otros contextos. Pero me voy a centrar más en el análisis de las otras hipótesis

### **¿SUSTITUIR EL CONOCIMIENTO COTIDIANO POR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?**

Según la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico, las epistemologías de estos dos tipos de conocimiento son muy diferentes, por lo que habría una clara discontinuidad (incluso incompatibilidad) entre ellos; lo que, en todo caso, no impediría el paso del uno al otro, pero para ello sería indispensable que mediara un cambio fuerte, una reestructuración radical del conocimiento (vid. más detalladamente POZO, 1997). Por tanto, la función básica de la formación (o instrucción) escolar sería sustituir el conocimiento cotidiano presente en los alumnos (ideas intuitivas, poco sistemáticas y epistemológicamente inferiores a las científicas) por el conocimiento científico, que sería, así, la meta a alcanzar y el referente esencial en la construcción del conocimiento escolar. Ahora bien, esta sustitución se haría en el dominio concreto de cada conocimiento científico-disciplinar (es decir, en el ámbito de las diversas disciplinas escolares). Por lo demás, se considera posible la aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela a los contextos cotidianos; es más, ello sería necesario desde el punto de vista educativo, pues las disciplinas científicas aportan un tratamiento más complejo de las problemáticas reales.

No comparto esta posición, e intentaré aportar mis argumentos al respecto. Ante todo, se puede contraargumentar llamando la atención acerca de la existencia de diversidad de formas tanto del conocimiento científico como del cotidiano. En efecto, ambos tipos de conocimiento pueden presentar múltiples y diversas manifestaciones, unas más complejas que otras, sin olvidar, por otra parte, que existen, además, formas de conocimiento intermedias entre lo cotidiano y lo científico, que integran características de ambos tipos –y que constituyen, desde luego, “saberes organizados”–, como puede ser el caso de las tecnologías o de los saberes profesionales, o, sin ir más lejos, del propio conocimiento escolar y del conocimiento profesional manejados en los contextos escolares. Parece, pues, más adecuado hablar de una especie de continuo entre los tipos de conocimiento que de una polarización, que tendría connotaciones jerárquicas (PURLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998).

Bien es verdad que el conocimiento científico-disciplinar se ha ido consolidando, a lo largo de los siglos XIX y XX, como el único conocimiento valioso, legítimo por excelencia y, por tanto, legitimado para ser el referente deseable de la actividad educativa. Así ocurre con los conocimientos de las ciencias sociales que terminan asentados en la escuela. La investigación nos muestra esos conocimientos formalizados en las disciplinas escolares como una construcción social, como productos de una época y circuns-

tancias determinadas, que perviven merced a la conjunción de una serie de factores sociales, políticos e ideológicos y que bien podrían haber procedido de otras disciplinas (que no fueran la Geografía o la Historia), haber tenido otra organización o un enfoque diferente. Asimismo, la investigación ha ido mostrando cómo las disciplinas escolares ni siquiera coinciden con el saber científico de referencia sino que han seguido su proceso peculiar de construcción histórica que, con frecuencia, ha llevado incluso a un divorcio entre los saberes presentes en cada uno de esos dos ámbitos<sup>4</sup>. Desde esta perspectiva podemos, pues, cuestionar el referente científico-disciplinar como referente único o principal del conocimiento escolar.

No quiere esto decir que el conocimiento científico no tenga que estar presente en la escuela, sino que se podría cuestionar por qué hay que otorgar un papel tan relevante a ese conocimiento científico-disciplinar que ha consolidado su presencia en el currículum, y no a otro, a otras modalidades, a otros enfoques... Por lo demás, podemos plantearnos por qué tendría que ser dicho conocimiento la meta a conseguir y no un medio –privilegiado, desde luego, si se utiliza bien– para conseguir las metas educativas. En ese sentido, J.M<sup>a</sup>. Rozada, al plantearse la aportación que el conocimiento disciplinar podría hacer a la consecución de las metas educativas, precisa 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” (ROZADA, 2001, p. 5).

Al analizar la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico-disciplinar, es obligado hacer referencia –por su importante incidencia en el debate didáctico– a los planteamientos desarrollados desde la transposición didáctica<sup>5</sup>. La transposición didáctica se entiende como el proceso de reelaboración del conocimiento científico-disciplinar (el denominado *savoir savant*, es decir, “saber culto” o “saber experto”) para transformarlo en conocimiento escolar (*savoir à enseigner* –“saber a enseñar”– y, posteriormente, *savoir enseigné* –“saber enseñado”–). El concepto de transposición centra su atención, por tanto, en las adaptaciones del saber, que tiene que pasar de un determinado contexto en el que se ha generado, el científico, a otro con características muy diferentes, el escolar<sup>6</sup>. En esa llamada de atención acerca de la relevancia de los contextos de generación de los conocimientos reside, en mi opinión, la principal aportación de esta teoría al debate didáctico.

No cabe duda, en efecto, de que la transposición –aparte de su contribución a la configuración de las didácticas específicas (BOLÍVAR, 2005)– ha supuesto un importante avance en la reflexión acerca del conocimiento escolar –sobre todo si se la considera en

<sup>4</sup> Vid., por ejemplo, para la Historia, la investigación, paradigmática, de R. Cuesta sobre lo que el autor denomina el “código disciplinar” de dicha disciplina escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997 y 1998).

<sup>5</sup> El concepto de “transposición didáctica”, utilizado por primera vez por el sociólogo M. Verret (1975), constituye un concepto fundamental en la didáctica desde su introducción en el campo de la Didáctica de las Matemáticas en el ámbito francés, siendo, como se sabe, la obra de Yves Chevallard (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (versión en español, 1991) la referencia básica. De ahí el concepto ha pasado a la Didáctica de las Ciencias Naturales y a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como muestra del debate en torno a esta cuestión puede verse, por ejemplo, LUIS GÓMEZ, 1998 y PAGÈS, 2000.

<sup>6</sup> En esas adaptaciones, la necesidad de aproximar los significados de las disciplinas al mundo de significados de los alumnos ha llevado a prestar especial atención al discurso (o los discursos) de las diversas ciencias referentes (BENEJAM, 1999a y b; vid. también MATTOZZI, 1997).

el contexto en que surge-, pues la opción dominante –aún hoy– en la enseñanza real sigue siendo la tradicional (es decir, la hipótesis que hemos llamado “del sentido común”), según la cual no habría problema alguno en trasladar el conocimiento científico a las mentes en blanco de los alumnos. Pero desde los supuestos del debate aquí planteado, merece la pena hacer una cierta revisión crítica de la opción transpositiva y sacar consecuencias útiles en relación con la determinación de un conocimiento escolar deseable.

Ante todo, a la opción de la transposición didáctica se le ha achacado el mantener una visión “intelectualista” y “acrítica”, en cuanto que no parece cuestionar el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referente principal –y, en la práctica, único– del conocimiento escolar. En ese sentido, se la ha criticado por su enfoque “reduccionista y academicista” de los contenidos escolares (LUIS GÓMEZ, 1998). Para R. Cuesta la transposición resulta una versión más depurada de las dos “ilusiones” que han afectado a los procesos de innovación recientes, la ilusión epistemológica y la ilusión psicológica; en efecto, la didáctica se concebiría, en ese supuesto, como una simple operación instrumental destinada a regular las formas de relación entre un “saber sabio” (la disciplina tal y como está científicamente constituida) y un “sujeto de aprendizaje” (las condiciones y capacidades individuales para aprender), lo que 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 a la espera de aprender, según sus capacidades, el saber legítimo) (CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

En el propio ámbito de la didáctica francesa –en el que surge la idea de la transposición– se han visto sometidos a revisión, desde hace tiempo, determinados supuestos de esta posición. Por una parte, se ha llamado la atención acerca de la necesidad de contextualizar el concepto de transposición didáctica en su campo disciplinar originario (el de las Matemáticas) y en su momento histórico concreto (los años ochenta del pasado siglo); por otra, se han realizado críticas y matizaciones que muestran que hay abierto un amplio campo de discusión, aún no suficientemente transitado. De hecho, ya algunos didactas (vid. AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994, así como AUDIGIER, 1997) habían destacado el carácter peculiar de los “saberes enseñados”, que no funcionan igual que los “saberes científicos” ni pueden depender de ellos; por lo que la didáctica no debe ser concebida como un simple método de adaptación, de transformación, o de transposición de saberes desde el ámbito científico al ámbito escolar, sino que tiene que haber un auténtico proceso reelaboración de un nuevo saber, el saber escolar, una transformación en la que se reserva un importante papel a los actores (profesores y alumnos) del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en el campo de la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, también se había llamado la atención muy tempranamente (MARTINAND, 1986) sobre la necesidad de una verdadera “transformación” de la materia escolar, incorporando, por ejemplo, otros referentes distintos del *savoir savant*, como las denominadas “prácticas sociales de referencia” (asumiéndose así la interesante idea de los “saberes sociales” relacionados con determinadas profesiones).

Puede verse cómo estas argumentaciones críticas –necesariamente breves– coinciden en destacar la entidad específica del conocimiento escolar y la necesidad de contemplar diversos referentes para su elaboración, un camino que termina por llevar más allá de la transposición, hacia la idea de “integración didáctica”, que puede tener mayor



potencialidad que el concepto de transposición, sobre todo desde la óptica de un currículum globalizado, estructurado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes (vid. al respecto BEANE, 2005, así como GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998). En esa línea se sitúa la alternativa que hemos venido elaborando desde el Proyecto IRES.

### **¿CONOCIMIENTO COTIDIANO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COEXISTIENDO DE FORMA INDEPENDIENTE?**

En la hipótesis 3<sup>a</sup> antes citada, la de la independencia de los distintos tipos de conocimiento (o de la “diversidad de registros”), se considera que pueden coexistir, de forma independiente, en el mismo individuo, distintas formas de conocimiento. Según esta interpretación, existirían conocimientos específicos, que se generan y aplican en dominios y contextos diferentes, y que se activarían diferencialmente según el tipo de contenido trabajado y el tipo de contexto; por lo cual no cabría contemplar la transición de unas formas a otras de conocimiento; sería, asimismo, muy dificultosa la aplicación de lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana. Desde esta óptica, en la escuela se elaboraría un conocimiento “dual”: en relación con el nivel de organización de la realidad que podríamos llamar “mesocosmos” (la realidad habitual con la que se relaciona el alumno), el referente fundamental del conocimiento escolar sería el conocimiento cotidiano de los alumnos; en relación con los niveles de “macrocosmos” (por ejemplo, ecosistemas, sociedades humanas...) y “microcosmos” (por ejemplo, nivel celular, bases fisiológicas de la conducta humana...) el referente para el conocimiento escolar sería el conocimiento científico (RODRIGO, 1997). Ambos conocimientos –se dice– podrían coexistir, sin graves interferencias, y el individuo los iría activando, de forma diferencial (como si ocurriera a “diversos registros” de pensamiento y actuación), según sus necesidades, en distintas situaciones vitales (familiar, profesional, escolar...).

Tampoco comparto esta hipótesis. Ante todo, en relación a esta posición habría que precisar que, aun reconociendo que el conocimiento se genera en contextos concretos y se refiere a contenidos concretos, no por ello es inevitable postular la existencia únicamente de un conocimiento situado, diverso y fragmentado. Vayamos a algunas contraargumentaciones más detalladas (vid. más ampliamente GARCÍA DÍAZ, 1998).

Desde el punto de vista científico, se podría preguntar si la excesiva focalización en el carácter contextual del conocimiento no terminaría llevando a la existencia de tantas epistemologías como situaciones en las que pudiera hallarse un individuo; o, planteado de otra manera, si se concibe que la persona es una totalidad, ¿tendría sentido considerar que su conocimiento personal es, en realidad, un “añadido” de tipos muy diferentes de conocimientos? Es esa, desde luego, una posición difícilmente defendible, sobre todo desde una óptica de pensamiento complejo.

En efecto, si consideramos las distintas formas de conocimiento, referidas a cada dominio y a cada contexto concreto, como subsistemas de ideas, abiertos y en interacción, resulta difícil no entender la cognición humana como una totalidad. Y esto sería aplicable tanto al sujeto individual como al colectivo, de forma que en un individuo concreto o en una determinada comunidad de práctica podrían darse diferentes sistemas de ideas –posición defendida por quienes conciben el conocimiento fragmentado por dominios–, que, al estar interconectados, se complementan, configurando organizaciones de ideas más generales –posición defendida por quienes conciben el conocimiento

organizado en estructuras generales de conocimiento-. No tendría, por tanto, por qué ser incompatible la idea de una organización global del conocimiento con el hecho de que los sujetos y los colectivos adapten sus cosmovisiones a las situaciones concretas. Por consiguiente, aun admitiendo que el proceso madurativo biológico no lleva inevitablemente al desarrollo de estructuras de conocimiento generales, de hecho éstas se podrían desarrollar si en los procesos de aprendizaje se dan procesos metacognitivos y transferencia de las adquisiciones de unos dominios a otros y de unas situaciones a otras.

Por otro lado, cuando se alude a la diversidad de conocimientos derivada de la diversidad de contextos, no se debe olvidar que los contextos no son compartimentos estancos, y que en muy distintas situaciones sociales pueden estar presentes unas mismas pautas culturales. De hecho, podemos hablar de una cultura dominante, que tiende a ser hegemónica, y que está presente en escenarios tan diferentes como la familia, la escuela o el trabajo, determinando una cosmovisión común en todos ellos (vid. GARCÍA DÍAZ, 2004). Por tanto, siendo verdad que construimos de forma contextualizada, también es verdad que lo que construimos participa de los mismos estereotipos, rutinas, y maneras de ver el mundo, presentes en el pensamiento dominante.

Desde el punto de vista ideológico, esta hipótesis que estamos analizando parece asumir el carácter inmutable y cuasi "natural" de una situación de compartimentación del conocimiento que –como antes decía– no es más que el resultado histórico de una cultura concreta, es decir, un producto social, que en ningún caso habría de ser considerado como algo necesario o inevitable. Es cuestionable, pues, el carácter universal que se le confiere a determinadas formas de conocimiento y a sus correspondientes escenarios de construcción, como si el conjunto de escenarios posibles fuera algo dado, independiente de la propia evolución social.

Por lo demás, la posición defendida en la hipótesis 3ª parece renunciar a la necesaria proyección social y evolutiva que debería tener el conocimiento escolar. Efectivamente, existen "escenarios de construcción del conocimiento" con distintos fines, actores, formas de interacción, etc., pero ello no tiene por qué excluir la posibilidad de que las personas apliquen, en alguna medida, la información adquirida en unos escenarios a otros diferentes; claro que esto implicaría admitir la existencia de estructuras potenciales de conocimiento relativamente generales y descontextualizadas. De hecho, al aplicar la citada hipótesis, se bloquea la posibilidad de, al menos, mejorar el conocimiento cotidiano, cuando se sabe que el conocimiento cotidiano, aunque pueda llegar a ser complejo, puede también ser en muchas ocasiones –lo es con demasiada frecuencia– simplificador, insuficiente para abordar determinados problemas sociales. Quienes defienden que no es necesario sustituir ni transformar ese conocimiento cotidiano, alegando que puede coexistir con otros planteamientos, manteniéndose cada uno en su respectivo ámbito, suelen utilizar con frecuencia el argumento de que el conocimiento cotidiano es un saber "natural" y "adaptativo", como si fuera más apropiado para la resolución de los problemas de todos los días; pero este argumento resulta ser un verdadero regalo envenenado. En efecto, no estamos cuestionando lo útil que pueda resultar el conocimiento cotidiano en múltiples situaciones; lo que cuestionamos es "su inevitable bondad y el que no se considere la necesidad de cambiarlo" (GARCÍA DÍAZ, 1998, p. 50; resaltado en el original).

A este respecto, habría que preguntarse si hay un criterio único y universal para decidir que un problema está bien resuelto y que, por tanto, el conocimiento, cotidiano,

utilizado resulta realmente adaptativo para resolverlo. No se puede perder de vista que también el conocimiento cotidiano –como antes se ha dicho del científico– es producto de una historia y una cultura concreta y, por lo tanto, depende de la evolución social, es decir, ese conocimiento, como todos los demás, está sometido a los mismos procesos generales de evolución conceptual; por tanto, algunas de sus manifestaciones pueden considerarse adaptativas hoy pero no mañana, o bien pueden ser consideradas adaptativas desde determinada ideología y no desde otra. Y, desde luego, el conocimiento cotidiano relativo a cuestiones como las relaciones humanidad-medio, el consumo, el uso de los bienes públicos, las relaciones interpersonales, las discriminaciones de todo tipo, etc. se nos aparece como un conocimiento manifiestamente mejorable<sup>7</sup>. Así que la escuela –o, cuando menos, una educación escolar que se pretenda alternativa– tendría algo que decir al respecto; de lo contrario lo hará –lo continuará haciendo– la cultura hegemónica. Por eso, en último término, ese tipo de conocimiento cotidiano simplificador y reduccionista, en la práctica reproductor y legitimador del orden social dominante, resulta insuficiente para tratar en la escuela los problemas sociales y ambientales de nuestra sociedad. Lo cual no quiere decir que el conocimiento cotidiano, en general, no tenga que ser un referente importante del conocimiento escolar... aunque sólo sea para intentar cambiar ese pensamiento cotidiano, que, querámoslo o no, está presente en la escuela, porque llega cada día a ella con los alumnos, con los profesores, con los libros de texto, con las normativas... Se halla presente, en definitiva, en el seno de la propia cultura escolar.

### **LA ALTERNATIVA DEL PROYECTO IRES: EL “ENRIQUECIMIENTO PROGRESIVO” DEL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS**

Se puede decir que ninguna de las dos hipótesis analizadas más detenidamente (la 2ª y la 3ª; la 1ª ya quedó rechazada, por la simplicidad de su planteamientos) llegan a pronunciarse acerca de la posibilidad de un conocimiento escolar distinto del conocimiento científico-disciplinar de raigambre académica y distinto, a su vez, del conocimiento cotidiano más frecuente en nuestra sociedad: para una, en efecto, el conocimiento escolar es –o, en todo caso, debería ser– el conocimiento científico llegado a la escuela para sustituir al conocimiento cotidiano, mientras que para otra tan conocimiento escolar es el conocimiento cotidiano que se sigue manejando en la escuela para determinados asuntos y para determinadas edades como el conocimiento científico vulgarizado manejado en relación con otros asuntos y para otras edades.

Y sin embargo, parece necesario, desde una perspectiva crítica, considerar el conocimiento escolar como un conocimiento peculiar elaborado en dicho contexto y construido por la interacción de los diversos agentes implicados en el ámbito escolar. Frente a las anteriores hipótesis, pues, la alternativa que, desde el Proyecto IRES, consideramos más adecuada sería la “construcción, en el contexto escolar, de categorías generales, utilizables en diferentes dominios, que permitan una aproximación más adecua-

---

<sup>7</sup> En esa línea, J.Mª. Rozada destacaba precisamente “como eje central” de sus intenciones, al plantearse la enseñanza de las Ciencias Sociales, “el propósito de *eleva el pensamiento vulgar o de sentido común* con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social y primordialmente socio-político en el que se desenvuelven y con el que guían su comportamiento” (ROZADA, 1991, p. 6; resaltado por mí).

da a los problemas de la vida cotidiana” (GARCÍA DÍAZ, 1998, p. 56). Desde este supuesto las disciplinas no habrían de ser “la” meta referencial para la construcción del conocimiento, por más que se haya consolidado una larga tradición de presencia de esas materias en el currículum escolar, sino que la meta de la educación escolar sería el enriquecimiento y la complejización del propio conocimiento de los alumnos, en su interacción con otras formas de conocimiento. En ese sentido, se debería fomentar la maduración hacia formas autónomas y críticas de pensamiento, en un intento –que habría que considerar también deseable para el propio conocimiento científico– de incardinación dialéctica en los procesos de “reflexión crítica” del pensamiento humano.

Es esta, pues, una posición que asume una óptica de complementariedad y se presenta como superadora de diversas dicotomías frecuentes en este tipo de debates (único-diverso, científico-cotidiano, general-particular, experto-novato, disciplinar-no disciplinar...). Por lo demás, desde esta opción se garantiza, asimismo, la transferencia del conocimiento aprendido en el contexto escolar a los contextos cotidianos en los que se mueve el alumno, lo que constituye una finalidad educativa fundamental.

El conocimiento cotidiano, como se viene postulando, tiene que ser un referente importante en ese proceso de construcción, aunque sea –como también se acaba de decir– para ser superado, en busca de un conocimiento más complejo. En efecto, el conocimiento cotidiano es con frecuencia simplificador, desorganizado, estereotipado, lleno de prejuicios, pero no ayudaremos a los alumnos a construir un conocimiento alternativo sólido si lo que le ofrecemos como conocimiento deseable no resulta integrable con esos conocimientos cotidianos que son los que, de hecho, les permiten desenvolverse en su mundo. En ese sentido, la educación tiene que hacer un esfuerzo por superar la brecha que percibimos cada día en la escuela: los educadores, amparándonos en una cultura académica que consideramos superior y universalmente deseable, pensamos en términos de conocimiento que tenemos que transmitir (a modo de proceso aculturador, como antes dije), mientras que los alumnos, inmersos en otra cultura, piensan en términos de actividades que tienen que realizar, aunque la referencia que se les propone como deseable les resulte extraña. Se trata de un diálogo difícil, pero es un reto que una educación que se pretenda alternativa no puede eludir.

En ese camino, en efecto, se puede constatar la existencia de bloqueos u obstáculos epistemológicos generales, que aparecen reiteradamente en distintos contenidos y en diferentes contextos; obstáculos que resultan tanto más resistentes en la medida en que pueden afectar a constructos epistemológicos básicos de los sujetos (PORLÁN, 1993). Así ocurre con los obstáculos relacionados con la manera que tienen los individuos de interpretar la “organización del medio”, la manera de utilizar las “relaciones causales” o la manera de considerar “el cambio y la estabilidad”, como, por ejemplo, cuando se da el predominio de una perspectiva egocéntrica, que bloquea la posibilidad de realizar análisis en distintos niveles de organización de la realidad, de abordar los problemas desde una relativización de perspectivas o de asumir un planteamiento ético a partir de la autonomía personal (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2003).

En definitiva, desde la opción por la que se ha optado en el Proyecto IRES se postula, explícitamente, la necesidad de realizar una elaboración más compleja del conocimiento escolar, con una serie de referentes fundamentales: el conocimiento metadisciplinar (especialmente la cosmovisión que nos sirve de marco básico) la problemática socioambiental (es decir, los problemas sociales y ambientales), el conocimiento socialmente organizado (científico, tecnológico y de otros campos) y el conocimiento cotidia-

no (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos<sup>8</sup>). Estos referentes actuarían como criterios básicos y como perspectivas presentes en la formulación, organización y secuenciación de las propuestas de conocimiento escolar.

Contemplar esta diversidad de referentes del conocimiento escolar –y no sólo las tradicionales fuentes disciplinares– supone reclamar la dignidad y relevancia de otras categorías epistemológicas habitualmente reducidas a la marginalidad. En todo caso, hay que matizar que la importancia relativa de estos referentes puede ser diferente según el aspecto que se trabaje del conocimiento escolar. Así, por ejemplo: el conocimiento cotidiano, por su fuerte presencia en las ideas o concepciones de los alumnos, constituye una referencia ineludible a la hora de secuenciar los contenidos; los conocimientos científico-técnicos ofrecen una rica aportación al estructurar el conjunto de contenidos en torno a un determinado “objeto de estudio”; la selección de los propios objetos de estudio –por el hecho de que deben ser, desde nuestra opción, problemas sociales y ambientales– viene fuertemente determinada por el referente que hemos denominado “problemática socioambiental”; el conocimiento metadisciplinar (con las grandes opciones ideológicas que integra), por su parte, ejerce, en todos los casos, una función orientadora de carácter general.

Voy a referirme, a continuación, brevemente, al significado y papel de esos referentes:

- a. *El conocimiento socialmente organizado.* Cuando hablamos del conocimiento socialmente organizado como referente del conocimiento escolar, nos estamos refiriendo no sólo a las aportaciones disciplinares en sentido estricto, sino a otras aportaciones del conocimiento con determinado carácter de organización y con una estructura diferente del conocimiento cotidiano habitual, tales como los diversos conocimientos técnicos, las denominadas “prácticas sociales de referencia” –es decir, los conocimientos aplicados, los conocimientos profesionales, incluidas las aportaciones de la tradición profesional docente...–, los procedentes de la actividad asociativa o ciudadana en relación con determinados temas, etc.
- b. *El conocimiento cotidiano.* Como se ha podido apreciar en lo expuesto hasta ahora, entendemos por conocimiento cotidiano el que se genera y utiliza en los contextos más habituales de las relaciones humanas, sin atenerse a las pautas que caracterizan a otras modalidades de conocimiento con una especial estructura o correspondiente a contextos específicos. Anteriormente he destacado la relevancia de este tipo de conocimiento (al que cada vez se otorga una consideración epistemológica más definida), así como el carácter permeable que pueden tener las fronteras entre dicho conocimiento y el científico.

El interés didáctico de este referente reside, sobre todo, en la fuerte presencia del conocimiento cotidiano en el conocimiento de los alumnos. En efecto, el conocimiento de los alumnos está constituido por sistemas de ideas con componentes muy diversos (incluidas las informaciones característicamente “escolares” o “académicas”), pero sin duda el peso del conocimiento cotidiano –y concretamente del conocimiento cotidiano dominante– resulta decisivo. De ahí la importancia de

---

<sup>8</sup> Ideas que, no obstante, incluyen también un fuerte componente de conocimientos típicamente “académicos”, sobre todo a medida que los alumnos van avanzando en su vida escolar.

- indagar en las ideas de los alumnos como fuente privilegiada –aunque no única– para entender las características y el funcionamiento del pensamiento cotidiano<sup>9</sup>.
- c. *La problemática social y ambiental* (o socioambiental). En coherencia con la función social que se atribuye a la educación en nuestro proyecto, sostenemos que los contenidos deberían estar íntimamente vinculados a las realidades sociales en las que se inserta el proyecto educativo, es decir, lo que denominamos “problemática socioambiental”, o, si se quiere, “problemas de carácter social y ambiental”. Hay que advertir que cuando hablamos de problemas de carácter social y ambiental como referente del conocimiento escolar nos estamos refiriendo a las realidades problemáticas de nuestro mundo, no a los problemas tratados desde la lógica de las diversas disciplinas de ciencias sociales. En efecto, cuando la función social de la enseñanza de las ciencias sociales se reduce a proporcionar a los alumnos una especie de “barniz cultural” –que recubra las bastedades de las opiniones cotidianas y le dé “lustre académico” al pensamiento vulgar–, el objeto de conocimiento suele venir determinado por la propia disciplina, y más concretamente por su formulación académica tradicional en el contexto escolar; pero si se considera prioritariamente el interés emancipatorio del conocimiento social, el centro de gravedad de la cuestión se traslada al estudio de problemas sociales y ambientales (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ Y MERCHÁN, 1998; BEANE, 2005). Hay que dar, en cualquier caso, un paso más en la elaboración didáctica: los problemas que se estudien no serían ya los problemas tal como se presentan en la realidad social, ni tampoco los problemas tal como los contemplan las disciplinas sociales, ni tal como los pudieran “ver” los alumnos, sino que serían “problemas con una formulación escolar” (lo que integraría las otras perspectivas citadas). Como puede verse, en este referente del conocimiento escolar se cruzan realidades socioambientales, dimensiones tecnológicas, conocimiento ético y político, modelos axiológicos... Desde esta óptica, pues, se puede decir que la problemática socioambiental actúa como una fuente nucleadora de interacciones entre diferentes epistemologías (cotidiana, disciplinar, metadisciplinar...), en la perspectiva de un currículum integrado.
- d. *El conocimiento metadisciplinar*. Este conocimiento está constituido por distintos componentes relacionados entre sí: componentes epistemológicos (el conocimiento sobre la naturaleza de los conocimientos disciplinares, y no disciplinares, el análisis histórico, sociológico y epistemológico de dichas formas de conocimiento, de la evolución de los paradigmas científicos y epistemológicos, de los obstáculos epistemológicos que han dificultado los cambios, de las interacciones entre lo científico, lo ideológico y las demandas sociales, etc.); cosmovisiones ide-

---

<sup>9</sup> Al calificar el conocimiento de los alumnos como “fuente” del conocimiento escolar, se quiere decir que es un ámbito del que podemos extraer informaciones para la formulación de los contenidos escolares. Existe, en ese sentido, un cierto matiz diferencial con respecto a la idea de “referente”, que se ha venido manejando anteriormente. En efecto, en el contexto del Proyecto IRES los términos “referentes” y “fuentes” tienen un significado muy próximo, pero se pueden diferenciar: con el término “referentes” designamos formas de conocimiento, perspectivas teóricas y criterios básicos que intervienen en la determinación del conocimiento escolar; con el término “fuentes” designamos los ámbitos o campos de la actividad académica e institucional que generan materiales y estudios que nos aportan informaciones concretas para la formulación de contenidos escolares, como puede ser el currículum establecido por la administración educativa, distintos tipos de proyectos curriculares, estudios de ideas de los alumnos, etc.

ológicas que influyen en el para qué y el por qué de las decisiones que se toman en el ámbito científico, en el cotidiano y en el escolar; y una cierta ontología, que supone la existencia de entes complejos, que pueden describirse mediante nociones transversales, transdisciplinares o metadisciplinares, que son comunes a diversas disciplinas y que poseen un importante potencial estructurador de los diferentes campos de conocimiento.

Este conocimiento metadisciplinar resulta decisivo, en un sistema de intervención social de carácter intencional como es la escuela, ya que puede orientar en el proceso a seguir en orden a la consecución de las finalidades educativas, además de cumplir un importante papel estructurador de los diversos contenidos que puedan integrar el conocimiento escolar. De hecho, en el Proyecto IRES le otorgamos una función relevante en la selección y organización del conocimiento escolar, de manera que las aportaciones del conocimiento científico y del cotidiano, relativas a un determinado problema u objeto de estudio, se interpretan en función de un marco de referencia más general proporcionado por este conocimiento metadisciplinar.

## **PARA CONCLUIR. LO IMPORTANTE ES EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**

Empezaba diciendo que el debate en torno al conocimiento escolar me parecía una cuestión clave del debate didáctico. Este breve repaso a las relaciones entre el conocimiento escolar y los otros tipos de conocimiento que interaccionan con él en la escuela (el cotidiano y el científico-disciplinar) nos muestra, ante todo, que se comprende mejor el sentido del conocimiento escolar en la medida en que se entienden sus relaciones con los otros conocimientos; y, en segundo lugar, nos muestra, asimismo, el interés de disponer de un marco de referencia potente –una cierta teoría, en definitiva– para poder analizar ese peculiar conocimiento que se genera en el contexto escolar y orientarlo hacia metas deseables desde el punto de vista educativo.

Esas metas constituyen la referencia para la enseñanza, pero, sobre todo, son metas para el aprendizaje. Pero ¿cómo hacer que los alumnos y alumnas progresen en el aprendizaje de un conocimiento escolar que les permita afrontar la compleja y problemática realidad del mundo en que viven?, ¿cómo hacer que ese conocimiento escolar sea sólido y potente para afrontar los problemas sociales y ambientales y no resulte, sin embargo, demasiado alejado del conocimiento que suelen manejar los alumnos?

Se trata, sin duda, de un reto al que la educación tradicional no ha dado una respuesta satisfactoria, manteniéndose, más bien, en un planteamiento que podríamos llamar “de efecto diferido”: se trataría de enseñar “ahora”, en la escuela, un cuerpo de conocimiento (fundamentalmente disciplinar) para que “luego” los niños y jóvenes puedan utilizar ese bagaje cultural para interpretar el mundo e intervenir fuera de la escuela, en la realidad social. Pero esta opción presenta un grave fallo: los alumnos no suelen generalizar ni transferir lo aprendido en la escuela a las situaciones reales de la vida; incluso existen serias dudas acerca de si realmente comprenden lo que se les pretende enseñar en la propia escuela.

En efecto, la distancia entre el conocimiento escolar que habitualmente se propone en la escuela y el conocimiento que manejan nuestros alumnos (elaborado, en gran par-

te, en contextos cotidianos, a partir de experiencias vitales no siempre maduras mediante la reflexión) suele ser grande. De ahí la importancia de conocer mejor la naturaleza y características del conocimiento cotidiano, en cuanto que dicho conocimiento impregna y condiciona el propio conocimiento de los alumnos. Y ¿cómo conocer mejor el conocimiento cotidiano? Precisamente a través de la indagación del conocimiento de los alumnos, que es, como se ha dicho, una fuente privilegiada para ello. Necesitamos conocer mucho mejor cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo se ha gestado, en qué medida responde a pautas básicas de la cultura social dominante...

Así, pues, conocer más a fondo las ideas de nuestros alumnos significa, al mismo tiempo, entender mejor el conocimiento cotidiano. Y ese es un punto de partida indispensable para entender las relaciones de dicho conocimiento con el conocimiento científico y con el conocimiento escolar y para poder realizar propuestas educativas que favorezcan el enriquecimiento y la complejización del conocimiento de los alumnos. Porque, en último término, lo importante es que aprendan... de verdad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1997): «Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie». *Géographies. Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 1997 (3), 226-234.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- BEANE, J.A. (2005): *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata (1ª ed. inglesa, 1997).
- BENEJAM, P. (1999a): "La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias". En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis, pp.40/1-40/8.
- BENEJAM, P. (1999b): "El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales". En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de La Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, pp. 15- 25.
- BOLÍVAR, A. (2005): "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf> (consultado el 10 de enero de 2007).
- CHAPARRO, M.R. (2006): *Epistemología de la educación. Perspectivas para una educación del futuro*. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos, 2ª ed.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. (Versión original francesa: *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985).
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.



- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, 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.
- ESCOLANO, A. (2000): "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, n° 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 Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000): "Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela". *Scripta Nova*, n° 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 15 de diciembre de 2006).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006): "Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales". En J.M. Escudero y A. Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998): "Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica". *Con-Ciencia Social*, 2, 45-89.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000): "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n° 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> (consultado el 15 de diciembre de 2006).
- 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*, n° 128 (10 de diciembre de 1998). En <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm> (consultado el 9 de enero de 2007).
- MARTINAND, J.L. (1986): *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berna: Peter Lang.
- MATTOZZI, I. (1997): "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la Historia". Ponencia presentada en *VIII Symposium de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Salamanca, 19 a 21 de marzo de 1997).
- MERCHÁN, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- PAGÈS, J. (2000): "Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales)*, 14, 3-21.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

- POZO, J.I. (1994): "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción". En M<sup>a</sup>.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, pp. 419-449.
- POZO, J.I. (1997): "El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico". En M<sup>a</sup>.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 155-176.
- RODRIGO, M<sup>a</sup>.J. (1994): "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?", *Investigación en la Escuela*, 23, 716.
- RODRIGO, M<sup>a</sup>.J. (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas". En M<sup>a</sup>.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 177-191.
- ROZADA, J.M<sup>a</sup>. (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.
- ROZADA, J.M<sup>a</sup>. (2001): "Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social". *Trabajadores de la Enseñanza*: Monográfico "La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular". 8 pp.
- VERRET, M. (1975): *Le temps des études. Thèse pour le doctorat de Sociologie*. París: Honoré Champion.
- VIÑAO, A. (2001): "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas". *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.