

DEBATES

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: ¿CÓMO ARTICULAR INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN? EL CONTEXTO FRANCÉS

LE ROUX, ANNE

IUFM de Basse-Normandie

Adscrita al Centre de Recherches Espaces et Sociétés. Unidad Mixta 6590

Asociada al Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation. Equipo 965 de la Universidad de Caen

anne.leroux@caen.iufm.fr

Resumen. Articular investigación y formación de profesores en didáctica de la geografía es un proceso complejo, individual al tiempo que colectivo, dinámico y evolutivo, sistémico y global, que se inscribe en el tiempo. Exponemos aquí algunos principios generales, analizamos ejemplos y presentamos nuevas problemáticas que delimitamos en un contexto bien preciso: nos ocupamos del caso francés, en un intento de extraer algunas ideas generales que nos permitan examinar los dispositivos de formación actualmente en uso.

Palabras clave. Alternancia (integrativa), didáctica (disciplinar, profesional), formación (profesional, de formadores), practicante-investigador, investigación-acción, saber profesional, sistema de formación.

Summary. Articulating research and teacher training in didactics of geography is a complex process, both individual and collective, dynamic and evolutive, systemic and global, inscribed in time. We herein display some general principles, analyse examples and present new problems that we frame within a very specific context: we analyse the French case, attempting to draw some general ideas that may allow us to examine the teaching devices now in force.

Keywords. Alternative (integrative), didactics (disciplinary, professional), training (professional, of trainers) practising-investigator, investigation-action, professional knowledge, training system.

INTRODUCCIÓN

Profesora investigadora¹ en el Instituto Universitario de Formación de Profesores (IUFM), la autora de estas líneas *también* es, por lo tanto, formadora de profesores y considera que la investigación en un IUFM tiene, a todas luces, una finalidad social: que está ahí, en ese lugar, para alimentar las reflexiones y las prácticas de profesores y formadores de profesores; que estos últimos tienen la obligación de trasladar a los investigadores nuevos problemas para que los resuelvan, a no ser que sencillamente ellos mismos se dediquen a la investigación. A cambio, los investigadores se replantean la enseñanza o la formación y, en muchos casos, les proporcionan útiles para el trabajo. Los problemas que surgen se refieren tanto a la educación y a la formación como a las didácticas disciplinares o la enseñanza-aprendizaje. Pero, *¿de qué naturaleza son estos vínculos que articulan así investigación y formación?*

Profesora, investigadora, formadora, especialista en geografía y en didáctica, lo primero que cabría decir es que, con ese *proceso* de continuo ir y venir entre investigación y formación –proceso en el que investigar exige al mismo tiempo tanto un *distanciamiento* como un *acercamiento* constante a la formación y a la enseñanza–, tratamos de ver de qué manera la formación se replantea la investigación y cómo esta última es aprovechada para la formación, si es que no se trata ya de alguna manera de una formación por o para la investigación de formadores y de profesores en ejercicio o profesores en formación inicial.

Por ello afirmamos que *investigación y formación son inseparables*. Para intentar demostrarlo nos basaremos en la formación de profesores en didáctica de la geografía.

Así, pues, pretendemos exponer la importancia ya no sólo de la investigación en la formación del profesorado, sino también de la didáctica en la formación de los profesores de geografía. Intentaremos así definir la naturaleza y las modalidades de articulación entre investigación y formación en ese campo concreto.

Para llevar a cabo nuestro análisis tenemos que basarnos en el contexto francés, puesto que en él trabajamos. De él extraemos igualmente los ejemplos que necesitamos.

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

La importancia de la investigación en la formación del profesorado plantea numerosas cuestiones teóricas, epistemológicas y sociales.

Por ejemplo, en la formación: *¿Qué lugar ocupan los conocimientos «universitarios»? ¿Y los que son transmitidos o producidos por la formación como docentes? ¿Qué relación establecer entre dichos conocimientos y la práctica escolar? ¿En qué lógica establecer esa relación: yuxtapuesta, acumulativa, integrativa, crítica? ¿Qué sentido y qué pertinencia se puede dar a la actividad, a la práctica y a la experiencia profesional? ¿Quién produce –y dónde– los conocimientos que actúan sobre los profesionales? ¿Para qué tipo de sociedad? ¿Para qué servimos los investigadores o los formadores? ¿Cuál es nuestro cometido?*²

Se puede apreciar con claridad que tras estas preguntas, *¿qué tipo de investigación?, ¿qué conocimientos?, ¿para qué clase de formación de los profesores?, ¿para qué educación y para qué sociedad?...* se esconden estrategias³ tanto políticas como científicas y ontogénicas⁴.

En su comunicación de Biena, M. Tardif planteaba así tres problemas fundamentales en la formación de profesores:

1) El problema de las clásicas jerarquías en la propia investigación, donde el saber profesional, que *a priori* depende del conocimiento académico –disciplinar sobre todo–, sigue teniendo el nivel más bajo de importancia y de prestigio si se compara con ese otro conocimiento «fundamental» en el que se basa la universidad.

2) El problema de las asignaturas, es decir, que la investigación universitaria se divide en especialidades más o menos estancas y al mismo tiempo conquistadoras, y que se rige más bien por estrategias de conocimiento (el saber disciplinar, ¿la didáctica?) que de acción y de formación (profesionales). Así se corre el riesgo de fragmentar la formación en una lógica más acumulativa o yuxtapuesta que integrativa. Casi por definición, la enseñanza sería un práctica sin teoría o, en todo caso, la teoría vendría de fuera...

3) El problema de la relación entre teoría y práctica, que muy a menudo funciona siguiendo un modelo aplicacionista, un modelo incluso en el que teorías elaboradas al margen de la práctica se aplicarían posteriormente a las prácticas, unas prácticas cuyo contenido viene de fuera (investigadores, expertos). El vínculo entre investigación y formación se establecería entonces en una relación de mera exterioridad.

Sin embargo, tanto el docente como el formador son *sujetos* epistémicos (¡el alumno también!). Ambos son actores del saber, desarrollan y tienen teorías (implícitas a menudo, incluso inconscientes), conocimientos, saben de su propia acción⁵. *¿Qué lugar ocupa la didáctica en este saber profesional? ¿Cómo*

DEBATES

construirla? ¿Con qué dispositivos, con qué modalidades y estrategias construir dichos conocimientos profesionales didácticos? Si las teorías se alejan de la práctica pura y prefieren basarse en actividades a las que los propios actores que las llevan a cabo ya les han asignado un contenido, ¿qué tipo de relación establecer entre teoría y práctica? La didáctica, ¿se enseña en «clase» o se construye a partir de la resolución de problemas didácticos en clase? La investigación en didáctica, la propia didáctica, ¿se quedan fuera del aula? ¿Cómo teorizar sobre actividades didácticas eficaces? ¿Teorías basadas científicamente en qué?

Todas estas preguntas son inseparables del actual planteamiento sobre la *profesionalidad* o la *profesión* docente en la medida en que uno de los fines de la profesionalización es el del saber, el tener conocimientos empíricos relacionados con conocimientos científicos. En ello se basan algunas competencias profesionales que el ejercicio de la actividad docente exige (Bourdoncle, 1993).

La consecuente *profesionalización* de los profesores (Lang, 1999) no puede sino cuestionarse a partir de ese momento la formación *profesional* de los mismos y las estrategias actuales: ¿Qué dispositivos de profesionalización son necesarios para pasar de una cultura de alternancia yuxtapuesta (teoría-práctica, centro-terreno) a una cultura de *alternancia integrativa*, que Malglaive ya definía en 1994 como un dispositivo de articulación sistémica (en el que el centro de formación, lugar del reagrupamiento institucional, ya no es el único lugar de la teoría, y en el que el terreno, lugar de la práctica profesional, ya no es el único lugar de la práctica)? ¿Qué dispositivos se necesitan a la hora de formar *practicantes reflexivos* (Perrenoud, 2001) capaces de reflexionar sobre su propia acción, antes, durante o después de la misma, para articular esa relación práctica-teoría-práctica que es la que permite formar *docentes profesionales*? (Paquay, 1998). Y lo que aquí nos ocupa: ¿Qué análisis hacer de las *prácticas profesionales didácticas*, con qué útiles, con qué modelos y conceptos? ¿Qué dispositivos (colectivo-individual; oral-escritura profesional)? ¿Qué papel desempeña la didáctica en la construcción del saber profesional?

Es éste un conjunto de preguntas que acucian actualmente a la comunidad de formadores (¿también profesionales?) de profesores en los países de la era industrial y que nos llevan a pensar que la articulación investigación-formación es un *sistema* complejo en el que la didáctica desempeña un papel *interactuando* con otros componentes del sistema, por lo que no puede ser tomada en cuenta aisladamente.

EL CONTEXTO FRANCÉS

En el contexto francés de la formación del profesora-

do es importante recalcar que encontrar respuesta a todas estas preguntas es harto difícil por el componente plural –estatutos, polos, localización– de los IUFM (institutos *universitarios* de formación del profesorado) (¿No están en la universidad y tampoco son la universidad!), lo que conlleva múltiples tensiones y problemas suplementarios que resolver.

En un IUFM se juntan, se mezclan, se enfrentan grupos e individuos muy diferentes por su propia cultura profesional o de estudio, sus intereses, su estatus y, por lo tanto, sus condiciones de trabajo y de sueldo. Ello crea diferencias e incluso divergencias que pueden llegar a traducirse en una falta de compromiso o de un mínimo consenso para trabajar juntos y alcanzar unos objetivos comunes de formación. En casos así, ¿cómo desarrollar una cultura de investigación en profesores que se están formando y en formadores?, ¿cómo formar un equipo de investigación en educación y en formación, en el campo de las didácticas disciplinares o de la epistemología, por ejemplo, si se sabe que dos de cada tres profesores investigadores son más universitarios (se basan en sus asignaturas académicas) que formadores, y que el tercio restante tiene un origen disciplinar diverso?

En un IUFM, los formadores son institucionalmente *profesores*, lo que complica sobremedida reconocer y contabilizar las horas que no son de enseñanza, por ejemplo, las que se dedican al seguimiento individual de las prácticas o a la dirección de trabajos de investigación. ¿Qué pasa con el trabajo *real* de formadores cuya profesión no está reconocida? (Altet, 2002).

En un IUFM, investigar en educación y en formación sólo puede realizarse en colaboración con el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP, en plena reestructuración...) o con la universidad (Ciencias de la Educación, Sociología, Psicología, Filosofía o los diversos departamentos dedicados a conocimientos académicos⁶), sin que todo esté bien «utilizado», «coordinado» o «evaluado» (Prost, 2002).

En un IUFM reinan las contradicciones y las paradojas: en Francia, la didáctica está poco, mal o, incluso, nada reconocida por las instancias universitarias académicas. El investigador y los profesores investigadores en didáctica, en su mayoría de los IUFM, se ven con frecuencia aislados y su validación exterior es bastante difícil; de ahí las dificultades que encuentran para publicar los resultados de sus investigaciones y, en consecuencia, para difundirlas y que lleguen al público interesado.

Estatutariamente «autónomos» al ser universitarios, los IUFM tienen al mismo tiempo el «cometido» (por prescripción) de formar profesores siguiendo planes de formación y programas de enseñanza regidos por la legislación vigente. Esta misión objetiva se alimenta además –o se ve frenada– por el peso de las

DEBATES

alternancias políticas y la presión jerárquica de la inspección, que se puede ejercer *in situ*.

Lugares de mezcolanza cultural y profesional, los IUFM suelen ser, pues, puntos de conflicto sobre las diversas maneras de entender la investigación en educación y en formación, lo que no puede sino perjudicar la imagen de la investigación, de su eficacia, de su visibilidad, de su legibilidad, de su validez, de su legitimidad y de sus finalidades. ¿Ser profesor investigador en didáctica en un IUFM, a menudo supone un cierto grado de militancia!

Plantearse cómo se articula investigación y formación con respecto a la didáctica (de la geografía, en nuestro caso) es, por lo tanto, formular la pregunta fundamental de la relación teoría-práctica y analizar en primer lugar la complementariedad de los actores de la formación –complementariedad y falta de heterogeneidad–, la coherencia de las prácticas y de sus ámbitos de intervención, la estabilidad y la duración suficiente que garantizan el trabajo del formador.

Una vez expuestas estas «limitaciones», ¿qué sucede con la importancia de la didáctica en la formación de profesores de geografía de segundo ciclo en Francia, profesores de (pre)adolescentes de entre 11 y 18 años?

LA IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRANCÉS

Definir qué papel desempeña la didáctica en la formación del profesorado francés no es tan fácil como parece.

Primero, cuando aquí decimos *didáctica*, de hecho nos referimos a *las* didácticas disciplinares, aunque el debate sobre la didáctica general siga siendo recurrente. En cuanto a los profesores se refiere, hablaremos de los que conocemos, es decir, profesores de secundaria. Poco sabemos, por no decir nada, de lo que se hace en educación primaria. Por último, en lo que respecta a la formación, abordaremos tanto la formación inicial como la continua.

Para empezar, digamos que en Francia, sea cual sea el campo de la didáctica disciplinar, cohabitan tres niveles:

- Lo que nosotros denominaríamos *didáctica universitaria*, basada en las enseñanzas (minoritarias) que se pueden impartir en la universidad, de la que depende la validez científica de la investigación académica en didáctica, llamada *fundamental*, y la cualificación del personal docente e investigador. En geografía, las instancias universitarias reconocen y cualifican a especialistas en didáctica que antes sean –según su punto de vista– geógrafos, ¡pero no por

ello la didáctica de la geografía se enseña en los departamentos de geografía de la Universidad! En historia, sin embargo, los especialistas en didáctica sólo son reconocidos por las ciencias de la educación; los historiadores universitarios no los reconocen aunque sean ¡especialistas en historia! Muchas otras disciplinas funcionan también así.

- La *didáctica instrumental*, practicada e incluso enseñada en los IUFM. Es una didáctica práctica y utilitaria también para los profesores investigadores especialistas en didáctica y formadores, una didáctica-acción-aplicada, que da lugar a investigaciones.

- La *didáctica institucional* que difunden los programas de enseñanza, los manuales escolares que los interpretan, la inspección que controla que se pongan en práctica en las clases. Este tipo de didáctica no siempre está reñida con la investigación o la formación por o para la didáctica... ¡Es lo menos que se puede decir!

En un IUFM, los formadores, sean del tipo que sean, se encuentran, por lo tanto, entre la espada y la pared, oscilando entre dos polos con frecuencia divergentes e incluso contradictorios, que hacen que el posicionamiento resulte incómodo. Sin embargo, la didáctica es uno de los platos fuertes de la formación en los IUFM, donde los investigadores en didáctica son los más numerosos (Prost, 2002).

En la formación inicial, la didáctica se presenta en dos niveles:

- El de la preparación de los concursos externos para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica de Educación Secundaria (CAPES): un examen oral, de «temario», «profesional», en el que se pregunta, según la materia, sobre la epistemología y la historia del conocimiento científico y acerca del conocimiento *que es obligatorio enseñar* (como sucede con la geografía) o sobre didáctica propiamente dicha (por ejemplo, el CAPES de inglés).

- El de la formación profesional de profesores sin plaza propia que han pasado los concursos, cuyo programa de formación incluye un centenar de horas, de un total de 216, «dedicadas a profundizar en la materia, la historia, la epistemología, la *didáctica* y la pedagogía de la asignatura». Entre los objetivos que se persiguen está que «quien realice las prácticas sea capaz de: dominar los contenidos de referencia de los programas escolares, saber adaptar su formación disciplinar a la evolución de los conocimientos y sacar conclusiones de la experiencia obtenida durante la *investigación*, ampliar su enfoque disciplinar con nociones de epistemología y de historia de la materia [...] conducir una reflexión crítica sobre la *transposición* de objetivos de conocimiento en contenidos educativos». También se pide que redacte un *trabajo*

DEBATES

de investigación, cuyo tema principal puede referirse a un *problema profesional*, como, por ejemplo, la didáctica y su enseñanza-aprendizaje (más o menos 40 horas) (Le Roux, 2001a).

Así, pues, institucionalmente, la didáctica es obligatoria en el itinerario de formación inicial. Pero, como por desgracia los concursos no bastan para seleccionar con garantías estudiantes que se conviertan en «buenos» profesores (funcionarios), los formadores del IUFM recurren a la universidad para que incluya en la parte de licenciatura del LMD (equivalente en España al EEES, Espacio Europeo de Educación Superior) uno o dos módulos de *preprofesionalización* (sensibilización al trabajo del profesor y a la didáctica de la materia) sin demasiada suerte por ahora, cosa perfectamente normal si se tiene en cuenta que la universidad francesa apenas reconoce, por no decir ignora, la didáctica, sobre todo los departamentos disciplinares.

En cuanto a la formación continua se refiere, los profesionales en ejercicio disponen de dos posibilidades: seguir cursos disciplinares en los que la didáctica está más o menos explícitamente presente o preparar oposiciones de enseñanza *internas* (para profesores de educación secundaria o superior), en las que la didáctica está presente explícitamente, tanto de forma oral como por escrito. También cabría una tercera posibilidad: participar en un grupo de «formación acción» o de «formación-investigación». Como esta última posibilidad es la que más se inscribe en la línea de la investigación, volveremos a ella más adelante.

DE LA DIDÁCTICA A LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES FRANCESES: PROBLEMAS Y NUEVAS PROBLEMÁTICAS

En estos dispositivos de formación, la didáctica de la geografía plantea problemas específicos (Le Roux, 2001b): ¿Qué formación geográfica, epistemológica y didáctica ofrecer a profesores de geografía en Francia si el 90% de ellos son historiadores?⁸ (Le Roux, 2003): especialistas en historia cuyas representaciones-obstáculos sobre la geografía y su enseñanza plantean un serio problema de *didáctica profesional* (de la formación), que debe integrar a través de situaciones-problema un problema específico sobre dichas representaciones (Le Roux, 2004). Por otra parte, el modelo, reproducible hasta el infinito, de la materia escolar de geografía (Audigier, 1995; Clerc, 2001, 2002) plantea en formación el tema del cambio y de la *innovación* en la enseñanza de la asignatura (Thémines, 2001) para que no se limite a ser un inventario más o menos organizado y repetitivo de un puzzle del mundo (Grataloup, 1987, 1988). Actualmente se están llevando a cabo estudios sobre este modelo disciplinar que pretenden dar cuenta de

las relaciones entre los actores (profesores) y las estructuras disciplinares, como los modelos de las *lógicas disciplinares* y de los *regímenes disciplinares* (Thémines, 1998, 2002a). También se están realizando esfuerzos conceptuales con el fin de integrar en la didáctica de la geografía la noción de *paradigma pedagógico* (Thémines, 2004) y la problemática de la relación con el contenido (Le Roux, 2001b), más concretamente de la *relación con los contenidos disciplinares* (Thémines, 2002b).

Estos problemas específicos, igual que esos avances en la investigación, habría que contrastarlos, sin embargo, con las nuevas problemáticas de la formación del profesorado: la profesionalización, el análisis de las prácticas y la alternancia integrativa (supra), el *cambio* y la innovación (Cros, 1998), los cuales inevitablemente producen conflictos, tirantes y tensiones tanto entre los profesores como entre los formadores en geografía⁹.

En el marco de esta apertura didáctica, se están abriendo en Francia perspectivas de investigación sobre el aprendizaje de los alumnos mediante conceptos (Nicolot, 2003), y la resolución de problemas (Le Roux, 2004) en relación con prácticas innovadoras y el sentido que los alumnos dan al aprendizaje (Thémines, 2003).

Ello está dando origen actualmente a estudios sobre la articulación epistemología-prácticas. Los están llevando a cabo profesores de geografía e historia en formación inicial y giran en torno al tema «¿Qué lugar ocupa la epistemología en la construcción de los contenidos didácticos profesionales?»¹⁰ En un dispositivo de alternancia integradora, ¿cómo dar cuenta del reto que plantea a estos profesores en formación, por una parte, el objetivo de «controlar» epistemológicamente su discurso, satisfaciendo al mismo tiempo otras exigencias legítimas, como poder dar clase, simplemente y, por otra, el objetivo de permitir a los alumnos tener acceso a un discurso geográfico de una naturaleza más elaborada que el que fomenta una visión egocentrista espontánea del espacio terrestre, visión que todavía sigue fomentando la geografía que se enseña?

«Sin embargo, para poder poner en práctica programas de formación como éstos, que relacionen epistemología, didáctica y prácticas de enseñanza, se necesitan formadores capaces de aplicarlos y de evaluarlos. Se impone así una formación de formadores por y para la investigación. Los estudios de didáctica encuentran, en la formación de formadores, más que una salida, una legitimidad» (Thémines, Le Roux, 2004).

El cambio, en el mundo de la enseñanza de la geografía y de la formación profesional (que es indisociable) en geografía, de hacerse, si hubiera que hacer-

DEBATES

lo, tendría que ser social, institucional, científico y didáctico al mismo tiempo, y tomar en cuenta las «nuevas» políticas educativas que intentan responder a las «nuevas» necesidades de formación de los «nuevos» profesores en esta escuela francesa actual situada «en mundos diversos» (Derouet, 2000).

Queda claro que es imposible replantearse qué lugar ocupa la didáctica de la geografía en la formación de profesores sin encontrar su articulación con la investigación y con la formación de formadores (Le Roux, 2004).

¿QUÉ ES ARTICULAR INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN?

En el ámbito de la didáctica de la geografía, igual que sucede en todas las demás dimensiones de la formación, articular investigación y formación resulta, pues, fundamental. Pero, antes de pasar a estudiar algún caso que nos permita concretar nuestro propósito, es conveniente replantearse antes (ya empezamos a hacerlo al principio de este artículo) la «investigación» y traducirla en palabras.

En efecto, ¿de qué «investigación» hablamos? La pregunta está ahí desde que se fundaron los IUFM en Francia¹¹. Desde el proyecto inicial, la investigación se posicionó de entrada como federadora de un sistema global de formación constituido por redes y por una complementariedad de actores y de ámbitos de interacción que se desplegaban tanto en la formación inicial y continua de los profesores como en la formación de formadores de profesores, validada por la universidad (documento 1); de ahí la presencia de profesores investigadores en los IUFM. Al mismo tiempo se planteaba la cuestión de la «teoría» y de la «práctica» (¿dónde?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué?). Se dijo que «la universidad tiene que evolucionar [...] considerar la investigación-acción como una estrategia de investigación fundamental» (coloquio mencionado), pero que, aunque «la investigación es necesaria, no es suficiente [...] No tiene respuesta para todo». Se enunciaban de este modo las estrategias epistemológicas de la investigación (¿qué lógica de eficacia y de utilidad establecer? ¿qué papel conceder al *sujeto* docente, formador?) así como las institucionales y las políticas referidas a la relación IUFM-Universidad, investigación-formadores y el lugar que ocupa la investigación en la validación de los profesores docentes.

Estas puntualizaciones sobre la investigación-acción nos remiten al debate sobre la validez científica de la investigación *aplicada* (documento 2), tan problemático en Francia. Defendemos desde aquí la idea de que la investigación en didáctica, reconocida científicamente, participa tanto de la investigación-acción, según la definimos en el documento 2, como de la

llamada investigación fundamental, que sólo la universidad francesa tiende a reconocer. En los IUFM predomina la primera, incluso entre los profesores investigadores, los cuales acaban –a fuerza de insistir– ¡dándola a conocer!, siempre y cuando satisfaga las necesidades metodológicas de toda investigación científica, que A. Prost define muy bien con la noción de investigación *contextualizada* (documento 3)¹². Este tipo de investigación es del todo legítima en un instituto de formación, porque dar a la investigación un lugar fundamental en la formación es, ante todo, fijarse tres objetivos (documento 1):

- *Utilizar la investigación* en un ámbito de didáctica profesional (difundir los resultados de la investigación, de los contenidos del conocimiento, adaptar los conceptos –didácticos, por ejemplo– para analizar las prácticas).
- *Aprender a investigar*, en la lógica de que quienes se están formando saquen beneficio de su propia experiencia, lo que convierte la investigación en un *dispositivo* en el proceso de formación de un profesional reflexivo, ya sea profesor (ejemplos: trabajos de investigación profesionalizadores, resolución de problemas didácticos) o formador.
- *Investigar*, en la lógica de producir nuevos conocimientos, para clarificar la experiencia y darle un sentido; investigación legitimada por el reconocimiento académico (LMD) y, a cierto plazo, por modificaciones en la carrera profesional (por ejemplo, pasar de formador o de profesor a «personal docente e investigador», o de profesor titular a catedrático de universidad)¹³.

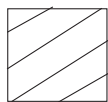
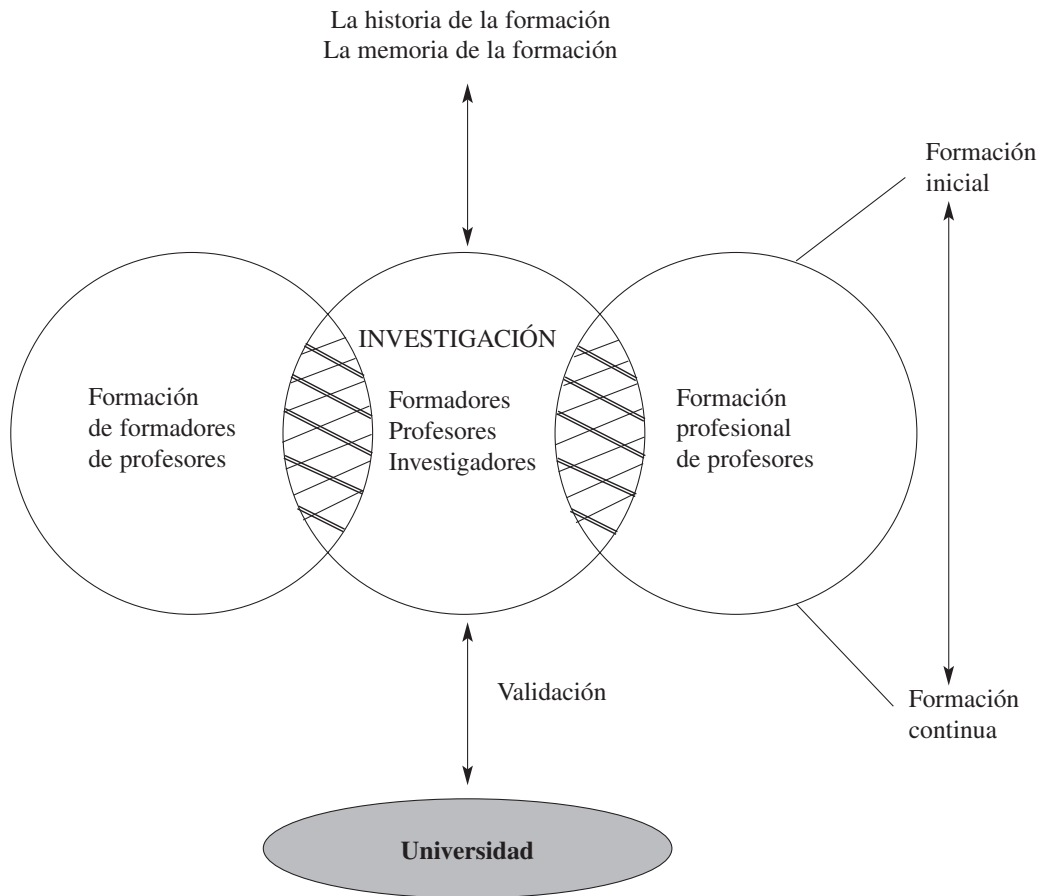
La combinación de estos tres objetivos permite construir la articulación entre investigación y formación en este *sistema de formación* que hemos intentado analizar.

ALGUNOS EJEMPLOS Y ESTUDIOS DE CASO

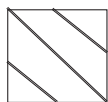
Algunos ejemplos nos van a permitir concretar mejor nuestro propósito.

Utilizar la investigación en didáctica de la geografía en la formación inicial o continua de profesores, puede querer decir (en Francia):

- Preparar para los concursos de enseñanza, externos o internos, más concretamente para las pruebas de «temario», «didácticas», «profesionales».
- Participar en la formación profesional didáctica del personal docente de geografía e historia (construir un itinerario de formación en el que se integre la didáctica *a partir* del análisis de las prácticas, de las visi-



Utilizar la investigación en un enfoque de didáctica profesional:
 – Difusión de los resultados de la investigación, de los contenidos del saber
 – Apropiación de los conceptos para analizar la experiencia



Aprender a investigar: lógica de perfeccionamiento de la experiencia
 – La investigación, un dispositivo en un proceso de formación (trabajo de investigación, resolución de problemas)



Investigar: lógica de producción de nuevos conocimientos
 (difundir la experiencia, darle un sentido)

tas a las clases del profesor, de las tutorías, de la dirección del trabajo de investigación, de la preparación de secuencias de clase). «A partir de», es decir, en una *modalidad* práctica-teoría-práctica de alternancia integrativa y no de aplicación (quien realiza las prácticas aplica en el aula la «clase» de didáctica). En el proceso de formación inicial, la didáctica disciplinar aporta sus *conceptos* y sus *útiles* para pensar la práctica, anticiparla, analizarla y también cuestionarla. Puede desempeñar la misma función en la formación continua.

Aprender a investigar es ir más lejos, es situar la *curiosidad* didáctica y epistemológica como un objetivo indiscutible de la formación del *profesional reflexivo*, formado en una actitud de estudio e investigación continua, de cuestionamiento en el ejercicio de su actividad docente. En una memoria profesionalizadora, un profesor puede preguntarse por qué no le funcionó una situación determinada de enseñanza- aprendizaje y experimentar, analizar, evaluar una nueva situación. Para hacerlo, pone en funcionamiento no sólo los conceptos y las herra-

DEBATES

mientas de la didáctica (la bibliografía le puede resultar entonces útil), sino que puede verse obligado a construir nuevos conocimientos (sin duda parciales y muy contextualizados y personalizados) que sus compañeros, durante algún seminario, pueden rebatirle, a no ser que el director de la memoria considere que el producto merece una escritura más elaborada (con la ayuda de un profesor investigador) para una posible publicación científica¹⁴. Finalmente, *saber investigar* es formar por y para la investigación, empezando modestamente. La misma reflexión es válida para formadores que también se pongan a investigar¹⁵.

Por último, *investigar* es «dar el paso» hacia el reconocimiento académico. Algunos docentes que han pasado por la etapa anterior comienzan a hacerlo: cursos de doctorado o trabajo de investigación en didáctica de la geografía, en geografía o en ciencias de la educación. Ejemplos: las representaciones de alumnos de instituto sobre Francia, la relación con el saber de los profesores en prácticas de geografía e historia, la pedagogía diferenciada en zonas de educación prioritaria. Los primeros doctorandos están ahí. Ejemplo: la diferenciación didáctica a través de la escritura en clase de geografía de secundaria.

La articulación entre investigación y formación requiere evidentemente de *tiempo*, de *estabilidad*, tanto de los equipos como del sistema de formación, y, claro está, de *coherencia* de este *sistema de formación* basado en procesos, en objetivos, en una evaluación explícita, en una alternancia integrativa de verdad y en... ¡medios!

Por imperativos de claridad de nuestro trabajo, dicha articulación ha sido presentada en tres objetivos separados. Huelga decir que, en el proceso de formación, los tres están en continua interacción y deben estarlo: los profesores investigadores en educación y en formación también son —deben también serlo— formadores; los formadores practicantes se convierten en investigadores (¿cómo «poner a investigar a alguien» si uno mismo no está investigando?; los docentes expertos son formadores (luego, investigadores). En cuanto a los docentes novicios, cabe esperar que entren en la profesión con la necesaria curiosidad didáctica (¡y que la conserven!) y que consideren que el trabajo del formador investigador es una actividad que tal vez ejercerán algún día.

Acabaremos estudiando algunos casos de la interacción que se produce en la articulación entre investigación y formación.

Partamos de una cuestión que se planteó a un equipo de investigación INRP a finales de los años ochenta¹⁶: «¿Qué formación profesional (inicial o continua) ofrecer a los profesores de didáctica?» Este tema es la ampliación y la conclusión de una investi-

gación análoga llevada a cabo para la escuela primaria a principios de la misma década¹⁷. Esta investigación colectiva, igual que la primera, relaciona formadores e inspectores (¡Entonces no existían ni los IUFM, ni personal docente e investigador de la universidad que se interesara por el tema!) Tiene una gran magnitud y parte de una gran cantidad de profesores de geografía e historia de secundaria en formación inicial y continua. Se replantea una formación de adultos en la situación de la típica alternancia teoría-práctica, partiendo de los fundamentos de la pedagogía por objetivos, del modelo constructivista del aprendizaje y del conflicto sociocognitivo, y teniendo muy en cuenta la epistemología y la gestión de las representaciones.

Esta investigación descriptiva e interpretativa valida el modelo de formación, basado en fomentar la transposición didáctica, que ella misma ha construido hipotéticamente, igual que ha producido útiles operacionales para que el formador evalúe la evolución de la formación y los resultados de la misma, útiles que inmediatamente se reutilizan en formación.

Buen ejemplo éste del uso de la investigación, del aprender a investigar de los *formadores* (formación para o por la investigación) y de producción de nuevos contenidos. Se trata de una *investigación-acción* en el sentido en que la hemos definido (documento 2), ¡y sin profesor investigador!: los formadores se han transformado en *sujetos* en la investigación, actores y productores de saber (Tardif). Plantea ya el tema del investigador *comprometido*, actor y autor al mismo tiempo, en esta relación dialéctica dentro/fuera, que tanto necesita las precauciones metodológicas de las que habla Prost (documento 3).

Con la ayuda de la práctica, esta investigación se terminó en 1991 y dio lugar a nuevos planteamientos sobre la *alternancia*, cuya construcción no había hecho más que empezar, ya que la investigación partía principalmente de los formadores del centro de formación y no de los del terreno de prácticas... Así, en 1991 se emprende una nueva investigación, «La alternancia al servicio de las formaciones en didácticas», a partir de un modelo de formación práctica-teoría-práctica basado en la construcción de un saber profesional a partir de la experiencia en clase de profesores laborales¹⁸. Es una investigación interdisciplinar en la que participa la escuela primaria y que esta vez relaciona profesores investigadores de IUFM. Como la anterior, también aporta nuevos útiles de formación que conducen a los formadores del IUFM de la Basse-Normandie a construir un *referencial* sistémico de competencias profesionales en geografía e historia, un *itinerario* de formación por alternancia (*integrativa*) y métodos de evaluación más finos.

Esta investigación-acción pone de relieve la multipli-

DEBATES

ciudad de prácticas del citado grupo de profesores a escala individual (tienen «perfiles» diferentes) y en el tiempo (los «perfiles» cambian). Esta multiplicidad variable de las prácticas individuales de los formados entra en consonancia con los «perfiles» de los formadores de centro y de campo, y la mayor o menor congruencia de cada uno de estos tres actores (formado-formadores) con el referencial de las competencias profesionales.

Estos «perfiles» nos llevan a preguntarnos sobre la influencia de la epistemología en la construcción de contenidos didácticos profesionales. De ahí surge una tercera investigación INRP-IUFM Caen-Lyon (2002-2005), que pretende analizar cómo y por qué los profesores son capaces de elegir, incluso la manera estructural de comportarse, según cuatro lógicas (científica, pedagógica, social y de valores) en una globalidad compleja.

Mientras tanto, y desde que se acabó la investigación de 1991, llevamos a cabo otra investigación personal: ¿por qué a los historiadores les costaba tanto iniciarse en geografía y en su enseñanza? Se nos planteaba el problema didáctico del aprendizaje rápido y eficaz (seis meses para preparar la prueba de geografía del CAPES). Así, pues, estuvimos trabajando con todo un colectivo de estudiantes en formación inicial (1995-1997) para identificar los obstáculos que impedían aprender geografía y sus perfiles epistemológicos, con el fin de extraer algunas conclusiones referentes a aspectos obligatorios en los dos años de formación inicial¹⁹. En particular nos centramos en cómo trabajar con la inercia de las representaciones cuando el formador se sitúa en una perspectiva de cambio y de innovación del sistema educativo cuyos actores serán estos futuros profesores.

Por ello decimos que el ir y venir entre investigación y formación es continuo, ya se trate de analizar cómo la formación se replantea la investigación o cómo la investigación también cuestiona la formación, aunque sus resultados se transformen en útiles de formación. En este proceso, la investigación *colectiva* se va entremezclando con la *individual*, al tiempo que los formadores trabajan en *equipo* y en el *tiempo* (en nuestro caso 1987-2005) y son a la vez *sujetos* en la investigación y *objetos* de la misma.

Del mismo modo, estos estudios también hacen que el formador-investigador-especialista en didáctica se plantee los desajustes en la lógica cognitiva del alumno o del estudiante, de quien está en formación, del profesor y del formador. *Didáctica disciplinar* y *didáctica profesional* son, sin lugar a dudas, inseparables y, en pleno centro del dispositivo, la *formación de formadores*²⁰.

De ahí extraemos nuestro último ejemplo, referente a la situación de la formación para y por la investiga-

ción (Grupo de Formación Investigación, GFR), de formadores de centro y de aula, permanentes, a tiempo compartido (centro-aula) o eventuales, y de profesores investigadores especialistas en didáctica. Se trata de una investigación-acción que nosotros mismos, como personal docente e investigador, dirigimos, sobre el papel del «problema» en la enseñanza de la geografía y de la historia²¹. Los objetivos que perseguimos en cuatro años de investigación-acción colectiva (1999-2003) son éstos:

- que los miembros del grupo vayan interiorizando el saber científico para ir convirtiéndose progresivamente en *practicantes-investigadores*;
- que produzcan saber científico, lo que los irá transformando en *investigadores-practicantes*;
- finalmente, que dominen la expresión escrita –ya que la investigación tiene que culminar en una publicación científica colectiva–, medio y proceso de formación, de organización y de teorización de la experiencia; escritura que debe ser académica, argumentada, demostrativa, con referencias (por lo tanto, ni narración, ni análisis de prácticas ni, mucho menos, escritos escolares) y, ante todo, profesionalizada.

En definitiva, la situación de la investigación persigue capitalizar la experiencia de enseñanza o de formación de estos practicantes, valorar actores y reconocerlos como autores, prolongar el análisis reflexivo de sus experiencias, «atreverse con la teoría» para teorizar sus prácticas.

El profesor investigador acompaña al equipo mixto en el proyecto y el trabajo de investigación hasta la redacción final (Le Roux, 2004). Se trata, pues, de una investigación-acción comprometida, concluida (la investigación pretende modificar la experiencia de quienes se están formado y de los futuros lectores-utilizadores de los resultados), comprehensiva: esto es formación de formadores por y para la investigación... ¡en acción!

Así, pues, la articulación investigación-formación es un *proceso que se inscribe en el tiempo, individual y colectivo, dinámico y evolutivo, finalizado, sistémico, global, complejo y variado*. Si la didáctica de la geografía no se detiene en la puerta de la clase, tampoco se para en la puerta de la sala de formación, o por lo menos no se queda allí encerrada. La investigación en didáctica tampoco.

CONCLUSIÓN

En los caminos y en los largos procesos que van de la formación a la investigación o de la investigación a la formación aparece la importancia de una política

DEBATES

de formación de formadores por y para la investigación y de una práctica de formación basada en la investigación.

En el heterogéneo mundo de los formadores, el formador disciplinar –el geógrafo aquí– tiene que estar permanentemente cuestionándose y cuestionando las modalidades de transferencia, de transposición, de construcción de competencias y de contenidos didácticos profesionales. Esta profesionalidad del formador (Altet, 2002) hace que también se replantee la didáctica de la geografía, la investigación en didáctica de la geografía y la formación de profesores en esta didáctica, porque existe una interacción funcional entre la didáctica disciplinar y la didáctica profesional (documento 4), interacción que la investigación enriquece y multiplica.

Si en lo que hemos expuesto aquí se muestra la especificidad de los IUFM, en una posición intermedia entre la comunidad científica y la educativa, no es menos cierto que la articulación didáctica-investigación-formación sale ganando cuando se apoya en investigaciones mixtas de profesores investigadores y de practicantes (formadores y profesores). Así, mediante la «co-formación», la «auto-formación» y la investigación, se desarrollan unas actitudes y unas competencias cuanto menos fundamentales en el ejercicio de la profesión de formador y de profesor. Que un profesor investigador especialista en didáctica dirija equipos mixtos no le impide seguir realizando estudios individuales sobre formación o cualquier otro objeto de educación.

También nos parece esencial afirmar que la formación por y para la investigación no sólo interesa a los profesores en activo y a los formadores. Que un futuro profesor aprenda a investigar sobre un problema didáctico profesional también es muy importante. Pasar por la escritura es igualmente capital para formalizar, teorizar y para distanciarse de la práctica. ¿Acaso no es un objetivo prioritario de la formación profesional construir en el formado una actitud permanente de investigación? ¿Se puede enseñar con el esmero didáctico y epistemológico necesario (para enseñar con conocimiento de causa) sin estar en relación con la investigación o, por lo menos, con sus resultados?²²

Investigación en didáctica y formación son, pues, indisociables. En cualquier caso, se trata de formar profesores que colaboren en el cambio del sistema educativo y en mejorar sus resultados (didácticos, entre otros), y que estén al servicio del éxito de todos y cada uno.

Así, pues, no puede haber formación de profesores sin formación en didáctica (de la geografía), sin formación por y para la investigación en didáctica, sin desarrollo de la investigación aplicada y fundamental en didáctica, siempre y cuando esta investigación esté *integrada* a una formación profesional de verdad (ni antes, ni junto, ni después de la acción didáctica del profesor), en un *continuo* permanente basado en un trabajo en el que colaboren *todos los actores* y en un proyecto colectivo en este *sistema de formación* que hemos tratado de definir aquí.

NOTAS

¹ En España, la figura del *profesor investigador*, un doctor cualificado y contratado por la universidad para impartir clase en ella e investigar (profesores titulares o catedráticos) equivaldría a ser miembro del *personal docente e investigador*. El *investigador* es también doctor pero no ha sido contratado por la universidad y, en España, no está obligado a impartir clase.

² M. TARDIF (2004), en una comunicación presentada en el Foro de la HEP-BEJUNE (Biena - Suiza), el 26 de septiembre de 2003, «Recherches sur l'enseignement, les didactiques disciplinaires et la formation des enseignants: regards croisés» («Estudios sobre enseñanza, didácticas disciplinares y formación de profesores: miradas cruzadas»).

³ A. LE ROUX, (2004). *Recherche et formation des enseignants: quels enjeux? Le cas français (Investigación y formación del profesorado: ¿qué estrategias? El caso francés)*, Actas del Foro de la HEP-BEJUNE <www.hep-bejune.ch>.

⁴ En la medida en que, tanto para los formadores como para los formados, se trata de perfeccionarse o de desarrollarse reflexionando sobre la acción y, por eso mismo, de colaborar en mejorar la eficacia del sistema educativo.

⁵ G. MALGLAIVE (1994). «Alternance et compétences», *Cahiers Pédagogiques*, 320. El autor define el *saber teórico*, un conocimiento formalizado, teórico, técnico y de procedimiento, metodológico; este conjunto interactivo, dinámico y evolutivo, se va recomponiendo continuamente a partir de la acción y se va configurando mediante el *saber práctico*, la experiencia y fragmentos del bagaje profesional.

⁶ Entendemos por *asignaturas* las que enseñan los profesores, por ejemplo, geografía.

⁷ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 15, 11 de abril de 2002.

⁸ Recordemos que, en Francia, la geografía se enseña *junto con* la historia y por el mismo profesor de «geografía e historia». Están emparejas desde finales del siglo XIX.

⁹ Los seis «mundos» de Boltanski y Thévenot (1991), retomados por J.L. Derouet (1992, 2000), constituyen un eficaz cuadro de lectura de dichas tensiones (Le Roux, 2001b).

¹⁰ Investigación IUFM (Caen, Lyon) - INRP para la formación

DEBATES

inicial de profesores de escuelas y centros de educación secundaria, 2002-2005

¹¹ Recherche et Formation, INRP, 1990, núm. especial. *Actas del Coloquio: «La place de la recherche dans la formation des enseignants»*, INRP, Departamento de Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation »)

¹² Lo que ya iniciara en 1985 en *L'éloge des pédagogues*, de Seuil Ed.

¹³ Es el itinerario profesional que ha seguido la autora del presente artículo (Le Roux, 2001c).

¹⁴ Política que sigue el IUFM de la Basse-Normandie, donde los trabajos de investigación se pueden poner en el intranet del IUFM, en internet (página disciplinar académica) o pueden aparecer como artículo científico en las *Actes de la Recherche (Actas de Investigación)* del IUFM.

¹⁵ En ese caso se inscriben en grupos de formación-acción (*Investigación-Desarrollo*, documento 2), o de formación-investigación, o de investigación-innovación-formación (*Investigación-Acción*, documento 2) en los que tienen que escribir.

¹⁶ Investigación 191 (1988/91) (dirs.). L. Marbeau y G. Baillat. Informe publicado en 1992, *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie (Formar profesores de didáctica. Un modelo y útiles de formación profesional disciplinar. El ejemplo de la geografía y de*

la historia). París, INRP - Didactiques des Disciplines, 179 pp.

¹⁷ « Histoire et géographie: des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la recherche (Geografía e historia: didácticas en todas sus diferencias. Formación de maestros en didáctica a través de la investigación) », *Rencontres Pédagogiques*, 1989, 26, INRP, 122 pp.

¹⁸ Investigación 30903 (1991-96). Informe aparecido en 2000, IUFM de Reims, G. Baillat (dir.).

¹⁹ A. Le Roux (1997). Géographie des concours, modalités d'enseignement et de formation et représentations des étudiants (Geografía de los concursos, modalidades de enseñanza y de formación y representación de los estudiantes). *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, 3, pp. 251-261.

²⁰ En Francia, en la LMD, se llevan a cabo másters profesionalizadores de formación de formadores.

²¹ El lector encontrará una explicación completa en las *Actas del Foro* de la HEP-BEJUNE (www.hep-bejune.ch). A. Le Roux, 2004, *Analyse d'une situation de formation à et par la recherche (Análisis de una situación de formación por y para la investigación)*.

²² Difundir los resultados, tanto en la formación como fuera de ella, plantea la cuestión de las publicaciones destinadas a profesores y formadores: que sean accesibles y pertinentes y que estén bien delimitadas y adaptadas, para no caer en la vulgarización y en las recetas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. et al. (1998). *Formateurs d'enseignants; quelle professionnalisation?* De Bœck Université.

AUDIGIER, F. (1995). Histoire et géographie, des savoirs scolaires en question. *Spirale*, 15.

BOLTANSKI, J. y THEVENOT, L. (1991). *De la justification; les économies de la grandeur*. NRF.

BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105.

CLERC, P. (2001). La culture scolaire du lycée en géographie. *L'Information Géographique*, 3.

CLERC, P. (2002). *La culture scolaire en géographie; le monde dans la classe*. Rennes: PU.

CROS, F. (1998). L'innovation en éducation et en formation: vers la construction d'un objet de recherche. *Éducation Permanente*, 134.

DEROUET, J.L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Métaillé.

DEROUET, J.L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. De Bœck Université, INRP.

GRATALOUP, C. (1987). Du puzzle au réseau. *Espaces Temps*, 36.

GRATALOUP, C. (1988). La discipline ne fait pas la force principale des sciences. *L'Information Géographique*, 4.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF.

LE ROUX, A. (1997, 2003). *Didactique de la géographie*. Caen: PU.

LE ROUX, A. (2001). La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires: de nouvelles problématiques? L'exemple de la géographie, le cas français. *Cybergeo*, 199 <www.cybergeo.cnrs.fr>.

LE ROUX, A. (2001). Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie. *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.

LE ROUX, A. (dir.) (2002). *Entre régulation et régularisation, le mémoire professionnel et son accompagnement; recherche pluriréférentielle dans une académie*. L'Harmattan.

LE ROUX, A. y THÉMINES, J.F. (2003). Quelle géographie pour les non-géographes? Géoforum de Liège. *Géographes Associés*, AFDG.

DEBATES

- LE ROUX, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* L'Harmattan.
- LE ROUX, A. y THÉMINES, J.F. (2004). Nouvelles perspectives didactiques pour l'enseignement de la géographie. Colloque Sciences Sociales. *Université Autonome de Barcelone*.
- NICLOT, D. (2003). *Savoirs scolaires en géographie, apprentissages des élèves, professionnalisation des enseignants*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Reims.
- PAQUAY, L. et al. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Bœck Université.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- PROST, A. (2002). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. La Documentation Française.
- THÉMINES, J.F. (1998). Des régimes disciplinaires dans l'enseignement de la géographie. *Actes de la Recherche 1997-1998*. Caen: IUFM-MRSH-CRDP.
- THÉMINES, J.F. (2002). Changement de pratiques, formation disciplinaire et identité disciplinaire chez les enseignants de géographie. *Cahiers de la MRSH*, núm. especial. Université de Caen.
- THÉMINES, J.F. (2002). Propositions pour un transfert du rapport au savoir en didactique de la géographie. *Cahiers de la MRSH*, 28. Université de Caen.
- THÉMINES, J.F. (2003). *L'innovation en histoire-géographie et les apprentissages qu'elle favorise*. Investigación INRP núm. 30417. INRP, Département Didactiques des Disciplines, Section Sciences Humaines.
- THÉMINES, J.F. (2004). Sens de l'activité du formateur et «milieu de recherche» en IUFM: à partir du cas de la géographie française des lycées. *Actes du Forum Recherche 2003 de la HEP-BEJUNE*. <www.hep-bejune.ch>.