



# INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: POSIBILIDADES E IMPLICACIONES DE ALGUNAS INVESTIGACIONES EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN FRANCIA

**THÉMINES, JEAN-FRANÇOIS**

Profesor de geografía

CRESO-UMR CNRS 6590

IUFM de Baja Normandía, Francia

jeanfrancois.themines@caen.iufm.fr

**Resumen.** Las prácticas docentes del profesorado de geografía constituyen un objeto de estudio reciente para la didáctica de la geografía en Francia. Su emergencia contribuye a redefinir el ámbito de la didáctica abriéndolo más allá de los programas de investigación de la transposición didáctica y de la cultura escolar a los profesionales en activo y a las personas en formación. Se identifican cuatro maneras de producir conocimiento en la articulación entre investigación y formación. Una de ellas se practica en el contexto de la actividad real del profesorado (recibe aquí el nombre de *terreno*). Este estilo de conocimiento concentra, más que los demás, las implicaciones propias de esta articulación: ¿De qué modo se pueden producir conocimientos científicos sobre objetos, de los cuales forma parte el conocimiento en transformación que comparten educador, formador e investigador? ¿De qué forma se pueden acompañar los cambios en las prácticas, produciendo a la vez un conocimiento que pueda ser compartido más allá de las primeras personas afectadas? ¿Qué literatura de investigación, qué participación y qué condiciones tendrán los que practiquen esta literatura?

**Palabras clave.** Didáctica de la geografía, prácticas, terreno, escritura de investigación, cambio social.

**Summary.** Teaching practicums for geography teachers were the subject of a recent study on geography teaching in France.

Its emergence helps redefine the scope of didactics opening it up beyond didactical transposition research programs and school culture to active professionals and trainees. Four ways to produce knowledge are identified in the articulation between research and training. One of them is practiced within the context of the teachers' real activities (here it is called, terrain).

More than any of the others, this knowledge style focuses on the very implications of this articulation: How can scientific knowledge on subjects be produced, which form part of the knowledge in transformation that is shared by teachers, trainers and researchers? How can the changes in the practicums be accompanied, while at the same time producing knowledge that can be shared beyond the first people affected? What research literature, what participation and what conditions will those who carry out this literature have?

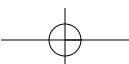
**Keywords.** Geography teaching, practicums, terrain, research writing, social change.

## INTRODUCCIÓN

Investigación, formación del profesorado, didáctica de la geografía: ninguno de estos tres ámbitos puede circunscribirse con anterioridad a un examen de sus relaciones con los otros dos. Llevaré a cabo este examen a partir de mis propias prácticas como formador e investigador. Dos razones pueden justificar esta elección en cuanto a la presentación. En primer lugar, actualmente resulta imposible presentar un cuadro sintético de cómo las personas implicadas abordan estas relaciones. Para ello sería necesario que en un debate cara a cara, por ejemplo, en un seminario, se tratase esta cuestión, lo que, por lo menos en Francia, no se ha llevado a cabo realmente. Ahora, al explicitar mi elección, tendré que situarla en una historia de la formación y de las relaciones investigación-formación en didáctica de la geografía, sin poder no obstante definir otras opciones existentes o posibles aparte de la que he escogido. Pero a falta de un panorama imposible de lo que se está llevando a cabo, propon-

dré unos puntos de referencia para situar los proyectos que tienen por objeto producir resultados de investigación sobre o para la formación del profesorado de geografía.

Empezaré por justificar la propuesta según la cual las *prácticas* de los docentes no han sido analizadas por los didactas franceses de la geografía, ni investigadores, ni formadores desde hace algunos años. Trabajar en la comprensión de las prácticas lleva a considerar a los docentes de historia-geografía como sujetos. En didáctica, hablar de «sujeto» equivale a tener en cuenta el hecho de que la actividad profesional de los profesores los confronte a tareas complejas, no estandarizadas, respecto a una organización del trabajo, con normas más o menos explícitas y con usuarios; tiene efectos sobre los contenidos de geografía impartidos. Sin duda, se trata de una contribución original, a la didáctica de la geografía, de las investigaciones sobre





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

o en relación con la formación de los docentes. Pero esta elección nos enfrenta a un aspecto específico importante, el de la legitimidad del didacta para investigar en prácticas docentes, las cuales existen sin que sea necesario un trabajo especial del investigador sobre ellas. Consideraré esta implicación a partir de una especificación de las posibles actuaciones existentes y en la articulación entre investigación y formación. Identificaré estilos de conocimiento, de los cuales creo que el del *terreno* concentra las implicaciones más importantes para la investigación y la formación. La noción de estilo cognitivo integra, en la descripción de las prácticas investigadoras, los contextos de trabajo de los investigadores. Entre estos estilos, el del terreno resulta ser un estilo difícil, ya que se practica en el contexto de la actividad real de los docentes. Las intenciones del investigador deben ser claras, y se han de negociar posibilidades de intervención y de producción de resultados. A partir de este momento, la manera de articular investigación y formación en didáctica también implica *la escritura* de la investigación. En el marco de los estilos cognitivos detectados, existen diversas posturas posibles. Indicaré algunos puntos de referencia que, a mi entender, hacen que un planteamiento de las prácticas docentes en geografía sea interesante, en y por la escritura, en formación, en unas prácticas de investigación que competen al estilo del terreno.

### EL RECIENTE «DESCUBRIMIENTO DEL SUJETO» EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

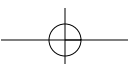
En la formación inicial del profesorado de historia-geografía, a mediados de los noventa, las herramientas proporcionadas por las investigaciones en didáctica de la geografía y de la historia (modelos, conceptos y nociones, resultados de estudios) no ayudaban mucho a comprender los procesos de formación, ni a sustentar y orientar el trabajo de los equipos de formadores en las disciplinas de historia-geografía. No obstante, por aquel entonces coexistían dos programas de investigación. Creo comprender *a posteriori* que, si no permitían a los formadores proyectar su práctica de formación, es porque sustituían la *práctica*, tanto la de los docentes como la de los formadores, tanto los unos como los otros, por la noción de *método*. Así pues, a partir de la falta de inteligibilidad de las situaciones de formación surgió la necesidad de descubrir al «sujeto» profesor como didacta de la geografía.

### CONTRA LA PRÁCTICA, EL MÉTODO...

Un primer programa de investigación se estructuraba en función del núcleo, *transposición didáctica*, elaborado en la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard. Este modelo permite analizar las transformaciones de un saber de origen erudito cuando la escuela se apodera de él. La presencia en

la formación de la noción de transposición didáctica resulta de la transformación de este modelo dentro el ámbito de la investigación según la normativa de la formación profesional. Según ésta los profesores serían aptos para enseñar si fuesen capaces de una transposición didáctica razonada y controlada. El control de la transposición se adquiriría a través de una formación que dotase al profesorado de un método universal: partir del saber erudito, identificar los saberes y las epistemologías que se enfrentan en él, analizar el saber que hay que impartir, así como los conocimientos previos de los alumnos y extraer de ellos las líneas de fuerza para saberlos transmitir. ¿Pero qué se puede hacer si no existe ninguna vinculación entre el saber impartido y el saber erudito, que casi siempre es el caso en la geografía escolar francesa? Y en la formación, ¿cómo se puede abordar la cuestión de la especialización de los saberes eruditos, que se construyen en el seno de instituciones universitarias estructuradas en cuatro «periodos» en historia («periodos» que incluyen sus subespecializaciones) y en campos temáticos en geografía? ¿Se aparenta que se ignora? ¿Puede ser que se subestime su importancia porque pone en peligro el modelo de formación? Como norma única del plan de formación, la transposición didáctica ha correspondido sin duda a un ideal de formadores. Pero esto sería ignorar o aparentar ignorar que las prácticas de este profesorado recurren a otras fuentes distintas de la formación que les presentaba un dominio ideal incompatible con las condiciones concretas de la práctica de la profesión.

Un segundo programa de investigación se estructuraba alrededor de un núcleo: la *disciplina escolar*, elaborado en historia de las disciplinas por André Chervel. Este modelo identifica los constituyentes invariantes de una disciplina escolar: contenidos, ejercicios, finalidades, procedimientos de motivación. Propone igualmente una representación de la evolución de las disciplinas escolares, sometidas, por una parte, a redefiniciones de sus misiones por el poder y, por otra parte, a inflexiones provocadas por los docentes debido a la selección que éstos efectúan de las herramientas (en particular, los manuales) que se han puesto a su disposición. El modelo de la disciplina escolar concibe un profesor estándar, que adopta los comportamientos mejor adaptados al funcionamiento de la estructura disciplinaria. Sin embargo, este comportamiento no ha sido sometido a verificaciones (o invalidaciones) empíricas, porque el objeto que este modelo permite construir no es tanto la selección de los profesores, sino el proceso de producción escolar y disciplinaria del saber. Si fuese la única referencia en la formación, este programa de investigación sería poco eficaz. Además (legítimamente) no tiene nada que decir respecto a las relaciones y las prácticas de los profesores, ni tampoco abre vías para una acción a nivel de un plan de formación, ya que modeliza claramente y fundamentalmente fenómenos de repro-





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ducción (y no de transformación) y a escalas de tiempo superiores.

### LAS PRÁCTICAS Y EL «SUJETO» EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA...

¿En qué sentido hablo de «práctica(s)»? Las pruebas y las investigaciones son tan numerosas que prefiero indicar con dos citas cuáles son las nociones y valores que asocio a la noción de «práctica(s)». Estas dos citas han sido extraídas de un ejercicio, *Autour des mots*, al cual se había dedicado Gérard Mottet, en un número de *Recherche et Formation* dedicado, en 1992, a *Théorie et pratique: matériaux pour les IUFM* [que acababan de nacer].

«Al ojo del animal de presa que comprende el mundo 'en teoría', se le añade la mano del hombre que prácticamente lo domina [...] Junto al 'pensamiento del ojo', existe ya desde ahora y para siempre el 'pensamiento de la mano'. De la primera ha surgido el pensamiento teórico, observador, contemplativo –nuestra 'reflexión' y nuestra 'sabiduría'–, y ahora ha surgido del segundo, el pensamiento activo, práctico, nuestra 'astucia' y nuestra 'inteligencia', propiamente dichas.» (Oswald Spengler, *L'homme et la technique*, Gallimard, 1958, p. 72)

«Afirmar que la formación escolar se encarga de la teoría y que se limita a ello, y que la formación sobre el terreno tiene por objeto la práctica, y que no vehicula ninguna teoría, es sólo burdamente exacto [...] Cualquier practicante, incluso el que las rehúsa, es un consumidor impenitente de teorías, en la medida en que teoría significa organización y ordenación de conceptos [...] Toda práctica es una comprensión de las cosas. En cuanto se sistematiza, se piensa, se organiza y se gestiona, se convierte en figura de un objetivo teórico. (Bertrand Schwartz, *Une autre école*, Flammarion, 1977, pp. 222-223)

No disocio la noción de inteligencia de la noción de práctica, una inteligencia que actualmente en Francia acostumbra a imaginar como una inteligencia astuta, como un *híbrido*; ni tampoco la del «saber de la experiencia» que los enfoques etnológico y sociológico del trabajo nos invitan a considerar como compuesto, sincrético, abierto, interactivo y personalizado. (Tardif y Lessard, 1999, pp. 401-402)

Así pues, concretamente, respecto a los manuales, el modelo de la transposición didáctica tiende a generar un análisis de los contenidos en lo relativo a un objeto de enseñanza. El modelo de la disciplina escolar supone un ajuste progresivo de la comunidad de profesores respecto al manual más eficaz. Pero desde el punto de vista de las prácticas y del trabajo docente, comprender el manual equivale a pensar que, casi siempre, un profesor de historia o geografía debe

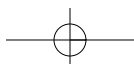
organizarse con un manual que realmente no ha escogido, o con cuya elección no está de acuerdo (en contraposición con la mayor parte de las personas que enseñan geografía en el centro educativo). También equivale a pensar: que el profesor debe tener en cuenta la demanda de los padres de los alumnos para utilizar el mejor manual o de otro modo de cómo lo hace; utilizarlo con los alumnos aunque esté en desacuerdo con algunas de sus formas de concebir y presentar la geografía; si se pregunta cómo lo hacen sus colegas para encontrar que la utilización de este manual es más bien cómoda o adecuada; deducir de ello que quizás no está enseñando lo mismo que ellos o de la misma manera; que, cuando los alumnos pasan de su clase a otra de sus colegas, experimentan dificultades porque no lo hace como ellos; que quizás los profesores más bien deberían ponerse de acuerdo entre sí por el bien de sus alumnos; pero que el bien de sus alumnos quizás no es el bien del profesor, etc. No proseguiré aún más con la complejidad de las relaciones centradas en el profesor que trabaja diariamente con un manual.

El *punto de vista de la práctica* incluye la formación, que no domina, ni está completamente rodeada por el trabajo docente. Una formación profesional vivida por el profesor como algo sufrido no sólo es una formación que excluye al profesor, sino también un acontecimiento que interviene en la práctica. Tiene un impacto sobre el trabajo y sobre el «sujeto» del trabajo, como lo demuestra este extracto de una entrevista realizada a una profesora.

«Las decepciones [en formación] han estado vinculadas al hecho de que el título no correspondía necesariamente a aquello que yo esperaba. Por ejemplo, en la época en que la URSS se hallaba en plena efervescencia y en que yo enseñaba el tema de Rusia, tuve la sensación de que no tenía bagaje suficiente. Y me sentí decepcionada. Se trataba más bien de un debate intelectual sobre qué es Rusia hoy. No le faltaba interés, pero la decepción era respecto a: tengo que dar mi maldito curso en tal clase y no sé cómo hacerlo. He realizado estas prácticas y, al final, todavía no sé. Había prácticas cuando era nueva en esta profesión, y volvía diciendo: ¡Nunca conseguiré hacerlo o hacerlo bien! Pero es igual, me he desacomplejado un poco respecto a esto. Las personas que han preparado estas prácticas son investigadores, quizás tienen una clase, pueden permitirse estar doce horas para preparar un curso. ¡Pero tú no puedes! Así pues, estás resentido contra ellos...»

– ¿Por el tiempo de que disponen?

«¡Simplemente por haber presentado una cosa ideal! Todo está pensado... Y tú no tienes tiempo y, a la vez, es verdad que, con el tiempo, ganas respecto a cosas como éstas.»





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Hablar de «sujeto» al referirse a los docentes equivale a considerar que su actividad profesional está compuesta, no de tareas repetitivas y estandarizadas, sino de tareas cuya realización enfrenta cada profesor a obligaciones de organización, a normas más o menos explícitas, a colectivos, a usuarios, etc. De hecho, cada profesor se ve expuesto en su actividad a la cuestión de la distancia entre lo que desea hacer y lo que hace, lo que «se» espera de él y lo que puede hacer, lo que le lleva a ejercer esta profesión y aquello en lo que cree que participa, la razón de que imparta una disciplina y lo que «se» le dice respecto a su disciplina y su enseñanza, etc.

Así pues, ¿qué conocimiento del «sujeto profesor» de historia-geografía se puede desarrollar desde un punto de vista de la didáctica de la geografía? Me parece que todo lo que tiene que ver con la relación específica del «sujeto» con «la geografía» y los contenidos que éste le asocia e imparte, o bien que sus interlocutores en las relaciones de trabajo (padres, profesores, personal de dirección, administrativos...) le asocian, es parte del referente de un discurso de didáctica de la geografía. *A priori*, nada limita la exploración de este referente a contenidos de enseñanza, a técnicas específicas, a categorías de textos (manuales, textos oficiales). Es a partir de lo que los profesores designan o evocan en una entrevista o por escrito en relación con «la geografía» (en un marco de formación o investigación), que se puede circunscribir y estructurar el ámbito de la didáctica de la geografía. Evidentemente, lo que el profesor dice y escribe es cuestionado, analizado, cotejado, recortado por el investigador; los textos producidos son casi siempre textos suscitados, de tal forma que se abren pistas de investigación al objeto de comprender mejor la práctica o la actividad docente en lo que podría tener de específicamente vinculado a la enseñanza de la geografía. Y son analizados como textos producidos en interacciones con investigadores que también son formadores (o a la inversa).

Por ejemplo, hemos intentado identificar las obligaciones que pesan sobre la enseñanza de la geografía en profesores en prácticas de historia-geografía en fase de formación inicial. Al cotejar las observaciones de curso, los trabajos escritos requeridos durante la formación, sus informes profesionales y los textos de las entrevistas efectuadas al final del curso, después de finalizar la formación, hemos detectado en algunos de estos profesores lo que, a falta de algo mejor, hemos llamado «nudos», característicos de la condición de profesor en periodo de prácticas. Uno de estos «nudos» es *sentirse capaz de conseguir una enseñanza válida procedente de la geografía*. La comparación entre ocho profesores en prácticas permite identificar tres elementos centrales en la elaboración de esta legitimidad para enseñar geografía: *a) una «visión» del lugar que ocupa dentro de los conocimientos geográficos* (entre la clase de geografía, la sociedad, los

medios y la geografía científica); *b) la capacidad de producir una forma didáctica* (estructura que organiza la distribución de los contenidos geográficos durante el tiempo del curso); y *c) la concepción o utilización de herramientas para enseñar* (fichas de trabajo, soporte material del curso del profesor, soportes de aprendizaje). Distintas herramientas y formas didácticas ayudan a los profesores en prácticas a construirse una visión de su lugar dentro de los saberes geográficos, sin que por ello todos estos elementos se utilicen en la prácticas de forma sincrónica. Las soluciones encontradas por los profesores siempre resultan singulares. Por ejemplo, hacen intervenir al consejero pedagógico que lo acompaña en el centro educativo, su relación con la clase, la idea de cómo los alumnos reciben su curso, su relación con la geografía a partir de, o en ruptura con, la que ha establecido con la historia, su disciplina universitaria de formación, ciertos elementos de su trayectoria escolar y universitaria, etc.

Así, Valérie mira de salir a escena como *el pasador* que lleva a los alumnos *de un mundo local* que se supone cerrado (el de los alumnos) al *mundo del saber*. Con mucha probabilidad, elabora su legitimidad (pero no podemos afirmarlo firmemente) en relación con su propia historia de alumna que vuelve como profesora a esta pequeña ciudad en donde había sido escolarizada. Al principio se había dado cuenta, sin prestarle atención, de que muchos alumnos suyos habían establecido un vínculo entre el programa de geografía y la actualidad. Más tarde, intentó utilizar este vínculo para permitir a alumnos que se supone que viven en un mundo cerrado a que accediesen a unos conocimientos válidos más allá de los límites de su mundo. Las contradicciones entre la visión que empieza a ponerse de manifiesto ante ella, de su papel de profesora y los medios que emplea son muy importantes al principio del curso. Su primer problema es conseguir llevar a cabo este curso. Se esfuerza haciendo uso de una lógica estricta de comunicación que, no obstante, tiene un efecto contrario al que buscaba: aproximar su nivel de lenguaje al de sus alumnos y al de los medios de comunicación cuando aborda temas que también se tratan en la actualidad. Obtener una adecuación entre forma didáctica, herramientas y el papel al que aspira es algo que está sometido a un cambio, de forma que Valérie consigue, por primera vez, tan sólo después de seis meses de enseñanza. Esta forma utiliza «el organigrama de síntesis». En el tema *Les sociétés face aux risques*, estructura un estudio de caso de inundaciones en el sureste de Francia analizando la tesis que sirve para explicar la catástrofe en las noticias televisadas; y, seguidamente, confrontando esta tesis a la de los científicos. El «organigrama de síntesis» sirve para relacionar las causas y los efectos que los medios atribuyen a la catástrofe, y después los encadenamientos omitidos en la tesis mediática. Su construcción progresiva estructura el conjunto del





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

curso. Finalmente, Valérie consigue una comunicación cuya organización de los contenidos es científicamente legítima. Permite que los alumnos se cuestionen sobre el valor de las informaciones a las cuales tienen acceso a través de los medios de comunicación en su mundo supuestamente cerrado. Les muestra que el curso de geografía está «en contacto directo y activo con el mundo» y que los lleva hacia unos conocimientos más operativos. No obstante, la puesta en escena que consiste en exponer un punto de vista mediático al objeto de criticarlo con la ayuda de un saber de origen científico aportado por el profesor ha sido experimentada primero en historia. Se trataba de un curso sobre las consecuencias de los grandes descubrimientos, en el cual Valérie utilizaba el telefilme *La Controverse de Valladolid (La controversia de Valladolid)*. Por otra parte, el «organigrama de síntesis», elemento que estructuraba el curso, no proviene de la formación que ha recibido en el IUFM. Su aparición está relacionada con la práctica de su consejera pedagógica, geógrafa de formación, que utiliza el organigrama de forma sistemática en sus cursos de geografía. Por otra parte, la demostración de la superioridad de una explicación basada en los trabajos de especialistas sobre la propuesta por las noticias televisadas habría sido menos fácil de implementar en otros niveles que en segundo, cuyos temas del programa están recibiendo un tratamiento mediático importante (riesgos de catástrofes, medioambiente, ordenación).

Para comprender por qué Valérie imparte estos contenidos de geografía y no otros –en el momento en el que consigue que forma, herramientas y visión de lo que ello puede ser en el futuro como profesora de historia-geografía converjan–, ha hecho falta tener en cuenta su actividad como «sujeto», confrontado a la cuestión de la legitimidad de su enseñanza de la geografía a un grupo clase difícil, a su propia historia escolar y a objetos de enseñanza que no están estandarizados.

Concebido de este modo, el campo de la didáctica de la geografía se estructura con la finalidad de responder a problemas detectados a partir de prácticas de formación. Para comprender y capitalizar esta comprensión, se pueden elaborar conceptos al objeto de hacer evolucionar los planes de formación y responder a futuros problemas planteados por la implementación de dispositivos de formación así modificados. En esta investigación, he acuñado el concepto de *relación práctica con la etimología* para designar el conjunto de las relaciones integradas en un profesor, en su práctica, que tiene efectos sobre la producción de conocimientos geográficos en el aula. Estas obligaciones son: opciones epistemológicas conscientes escogidas anteriormente (preparación del curso) o casi instantáneamente (desarrollo del curso) –y lo que motiva estas opciones: opciones conscientes pero no específicamente epistemológicas y lo que las moti-

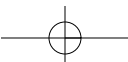
va–, o incluso opciones involuntarias recordadas durante la actividad –y lo que las determina–. Si bien este concepto permite comprender mejor, en particular, lo que sucede donde antes se diagnosticaba una disminución de la vigilancia epistemológica (Le Roux, 1998), también participa de forma más general en un tipo de exploración de procesos de formación que caracterizaré seguidamente, distinguiendo a la vez otros que son posibles.

### EL TERRENO COMO UN ASPECTO FUNDAMENTAL DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

En una formación profesional, el tema de las relaciones entre los lugares, los tiempos y los actores de la formación resulta fundamental. En Francia, esta cuestión se ha impuesto en la enseñanza secundaria mediante la creación de los IUFM y la reflexión que se concretó en aquel momento respecto a la «alternancia» y «las relaciones teoría-práctica». En aquella ocasión, se recurrió a la noción de terreno; desde entonces siempre ha sido así. Tal como recuerda Jacky Beillerot (1999), el carácter espontáneamente asociado a la noción de terreno es el lugar de la verdadera realidad, de lo concreto, de lo local, de lo cercano. ¿Cuál puede ser, pues, el papel de las investigaciones sobre la formación que pretenden producir enunciados válidos respecto a las prácticas, aun cuando ya existen prácticas eficientes o adaptadas «sobre el terreno»? Ya que sostengo que es posible y necesario llevar a cabo investigaciones en didáctica de la geografía sobre las prácticas, en una perspectiva y un contexto de formación, me veo confrontado al tema del terreno. ¿Cuál es el sentido de la utilización de este término en los profesores, los formadores, las figuras institucionales y políticas que deciden qué debe ser la formación de los docentes? ¿Qué aspecto importante designa para las investigaciones sobre la formación?

### LOS TRES SIGNIFICADOS DE TERRENO EN LA CREACIÓN DE LOS IUFM (1990-92)

Cuando se crearon los IUFM, la noción de terreno encubría tres significados distintos. El primero y más compartido es el del terreno como lugar de ejercicio profesional. El terreno se diferencia del centro de formación, y los «formadores de centro» de los «formadores sobre el terreno». Al objeto de unificar la formación, parece necesario que todos los que interactúan con los profesores en prácticas se conviertan en formadores. Pero los consejeros pedagógicos son identificados, primero, por el lugar en el que enseñan y donde enseñan los profesores en prácticas (el terreno es el conjunto de los centros de secundaria), y no por su función específica en el dispositivo de formación.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

El segundo significado se utiliza en la expresión *de equipo* o de *red de terreno* (Cornu, 1990, p. 161), que significa hacer un contrato, una convención con el IUFM. En un «triángulo contractual» IUFM-Academia-centro se puede construir «un lugar de trabajo y de acogida de terreno, un equipo para hacerse cargo de los profesores en prácticas, con el fin de participar en las actividades del IUFM» (Ibíd., p. 161). Lo que hace que en un centro educativo y en el dispositivo de formación haya «terreno» es el contrato que establece que hay un inicio de investigación al servicio de la actividad de formación. Este segundo significado vincula explícitamente investigación y formación, a la vez que deja abierta la definición de la naturaleza de esta investigación.

Marie-Laure Chaix (1992), formadora e investigadora en enseñanza agrícola, proporciona un tercer significado. Define el terreno como el aspecto más importante de una relación de poder, centrado en el tema *del dominio de la práctica y la formación profesional*. «La relación teoría-práctica se utiliza para expresar la relación competitiva entre estos dos sistemas que reivindican ambos una formación eficaz. Esta competitividad se expresa a través del reconocimiento de aquello que, en el otro [docentes, agricultores-responsables de prácticas], puede representar la eficacia, el control de la acción» (Chaix, 1992, p. 85). Este tercer significado atribuido al terreno muestra a los investigadores la naturaleza política de los aspectos más importantes de su trabajo en el ámbito de las prácticas. ¿Pero de qué forma interviene este trabajo, durante la investigación y posteriormente (a través de los resultados) en la relación competitiva entre modelos que intentan controlar la formación profesional?

### EL TERRENO Y LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA-GEOGRAFÍA

En las investigaciones sobre la formación de los profesores de historia-geografía, la noción de terreno fue empleada primero en el sentido de lugar en que se ejerce al objeto de criticar el modelo de formación anterior en los IUFM. «En la formación profesional actual, aún es frecuente la ilusión de que la observación o la atención auditiva seguida de una práctica sobre el terreno —que corresponde más a la imitación que a hacerse cargo realmente de forma dinámica y responsable— pueda hacer las veces de formación» (Marbeau y Baillat, 1992, p. 23). Sin embargo, esta primera investigación realizada de 1988 a 1991 ha validado un modelo de formación en la didáctica de los profesores de historia-geografía sin analizar las prácticas de los profesores ya formados. Una segunda investigación, dedicada a la alternancia, ha tomado, como herramienta de medida de la profesionalización de los profesores en prácticas, las distancias existen-

tes, por un lado, entre sus prácticas y sus producciones en el aula y en el centro de formación y, por el otro, el referencial de la formación, concebido para los investigadores que también eran formadores en los IUFM. Asimismo, para intentar comprender los procesos de profesionalización durante el año de formación, los equipos de investigadores también han seguido la evolución del discurso de los formadores, llamados «de centro» y «de terreno», en situación de formación, en cuanto a los elementos de referencia. La hipótesis era que la profesionalización de los profesores en prácticas era, en parte, función del discurso y de las prácticas de sus formadores, «de centro» y «de terreno».

La concepción de esta investigación y de la formación que intentaba validar comportaba implícitamente «una apreciación negativa del sistema escolar actual y de los docentes con plaza fija [...] una desconfianza respecto a los formadores-terreno» (Bériot et al., 1992, p. 72). ¿De qué otra forma podríamos entender que el referencial de formación hubiese sido producido por formadores de centro, sin una corresponsabilidad atribuida a los formadores «de terreno»? Sin embargo, esta investigación pone de manifiesto que la correlación entre los perfiles de profesionalización («preformados», «buenos alumnos», «empíricos», «refractarios», «reactivos», Baillat y Guillon, 2000, pp. 47-53) y los discursos y las prácticas de los formadores no se establece en función de unas posiciones de formadores que estarían determinadas por su localización (el centro, el terreno), sino en función de la movilidad de los posicionamientos relativos de unos y otros (profesor en prácticas y formadores de centro o de terreno). En otras palabras, cada formador «de centro» no tiene necesariamente el mismo posicionamiento respecto al referencial de formación a lo largo de todo el curso, como tampoco según su lugar de intervención en la formación (visita al centro, informe profesional, jornada de formación en el IUFM). De igual modo, los formadores de terreno tienen un posicionamiento que puede fluctuar, lo que indica que los modos y contenidos de intervención de los formadores no son en primer lugar una cuestión de lugar, sino de posición relativa y móvil en un conjunto de relaciones que incluye profesor en prácticas, formadores e institución.

Con esta investigación sobre la alternancia, la investigación en formación de los profesores de historia-geografía se abrió al tercer significado de la noción de terreno, experimentada desde hace mucho tiempo en las formaciones profesionales de adultos o en las formaciones de docentes fuera del sistema de la educación nacional.

En unos diez años, las investigaciones en didáctica sobre la formación de los profesores de historia-geografía han pasado de la noción de terreno como lugar de prácticas del cual se desconfía a la toma de con-





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ciencia de la complejidad de los procesos de formación centrados en la figura del profesor en prácticas. El profesor en prácticas se encuentra atrapado entre competitividades o, cuando menos, en los juegos de influencias entre modelos más o menos implícitos de la formación, modelos dirigidos por personas de referencia que tienen, ellas mismas, un posicionamiento fluctuante según las situaciones de formación.

Por consiguiente, la noción de terreno se abre a un cuarto significado, relacionado con el conocimiento de estos juegos de obligaciones, de estas sedes de relaciones que se construyen alrededor y a partir de los profesores en prácticas, y de lo que estos juegos producen.

### EL TERRENO COMO OPERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN

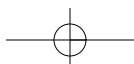
Aquí encuentro una acepción de la noción de terreno, especificada para la formación profesional de los docentes, que no es ajena a la práctica científica de la geografía; una acepción según la cual, *el terreno es una forma de producir conocimientos*. Para esto me baso, en gran medida, en unas palabras de Jacky Beillerot (1999). En la conferencia introductoria de una escuela de verano de los IUFM del Pôle Grand Est, dedicada *al lugar del terreno en la formación profesional de los docentes*, éste ha esbozado una historia de dicha noción en las ciencias naturales (geología) y las ciencias humanas. Así pues, desde Frédéric Leplay y, más tarde, los sociólogos de la Escuela de Chicago, el terreno (hacer trabajo de campo, acudir al terreno) no «*sólo designa un lugar, sino también una posición de observación*», así como una intención o una preocupación social, «*con un espíritu de reforma*». (Beillerot, p. 9)

Según esta perspectiva, también se puede comprender que en didáctica exista una postura de conocimiento que se identifica con el terreno. Para hablar de postura, utilizaré la noción de *estilo cognitivo*. Esta noción, elaborada en epistemología de la geografía por Jean-Marc Besse (2000), caracteriza la producción de conocimientos científicos a través de la conjunción de una *metodología*, de un *contexto de ejercicio* y de un *objeto específico*. La idea de estilo cognitivo corresponde, pues, a un modelo epistemológico que tiene en cuenta el contexto de trabajo en el que se sitúa el científico para producir conocimientos y que postula que este contexto, escogido de forma intencionada, limita el conocimiento producido.

En didáctica de la geografía, se pueden distinguir cuatro estilos cognitivos: el terreno, el estilo experimental, el estructuralista-sistémico y el clínico (Fig. 1). El primer estilo está representado por la investigación que nos ha permitido identificar, por ejemplo, maneras

de construirse una legitimidad como profesor de geografía (informe del caso de Valérie). El estilo experimental ha orientado la investigación dirigida por François Audigier sobre la construcción del espacio geográfico. La investigación consistía en observar y recoger indicios de actividades de los alumnos, con motivo de sesiones que los investigadores pedían que realizaran profesores voluntarios, sesiones que utilizaban situaciones de simulación, juegos de análisis espacial y modelizaciones gráficas (Audigier, 1995). Este tipo de enfoque de la enseñanza permite validar situaciones de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, confirma el interés de referirse a estas situaciones durante las formaciones, identificando los límites, en particular, su naturaleza de paréntesis, tanto para la enseñanza como para los aprendizajes. El estilo estructuralista-sistémico está fuertemente representado gracias a los trabajos sobre los manuales (Mendibil, 1999; Clerc, 1999). El objeto de estudio es la estrategia iconográfica de los autores de manuales escolares. Se trata de descubrir una norma implícita de cultura escolar en geografía. Para ello, el investigador da prioridad a las similitudes, las regularidades, en el largo periodo de la disciplina escolar. A estos tres estilos les podríamos añadir el estilo clínico que, por ahora –que yo sepa–, no está representado. Sin embargo, podríamos imaginar que sea pertinente para ciertos objetivos, por ejemplo, la evolución de las prácticas en una carrera profesional, las dificultades de instruir en temas delicados o bien las relacionadas con la expresión de opiniones o convicciones chovinistas o xenófobas, incompatibles con el modelo de comprensión geográfica del mundo que estructuran los programas.

Entre las estrategias de investigación en formación, la del terreno es la única que permite observar y comprender las prácticas. El interés de esta estrategia radica en producir conocimiento de la acción, de las interacciones, de la construcción progresiva del significado de las situaciones por parte de los actores. Su dificultad se encuentra en el hecho de que ésta confronta el investigador a discursos legítimos sobre las prácticas: de los formadores, de los docentes. Las otras tres estrategias no plantean los mismos problemas en el momento de la observación (o de las entrevistas), ni en el momento de la restitución (comunicación de los resultados de la investigación). El estilo experimental impone la experimentación al profesor (contenidos, actuación, tipos de intervención, etc.), aunque se negocie la situación. La curiosidad no está orientada hacia las prácticas ordinarias, habituales del profesor. La restitución de los resultados se refiere a la eficacia de los contenidos y maneras de actuar introducidos por iniciativa del investigador. El estilo clínico únicamente se desarrolla fuera del aula y del centro: no existe una observación de la actividad *in vivo*. Finalmente, el estilo estructuralista-sistémico no se preocupa de la actividad, ni presupone una intrusión por su parte, siquiera momentánea, en las prácticas. Únicamente son examinados los productos (tex-





**Figura 1**  
**El terreno entre los estilos cognitivos presentes en didáctica de la geografía.**

Estilo	Metodología	Contexto e intención	Objeto específico
<b>Terreno</b>	Observación Cuaderno de bitácora Entrevista in situ Consulta de archivos (públicos, privados)	En el lugar de la actividad y en momentos distintos (y, por lo tanto, para los profesores en prácticas, en todos los lugares de su formación) Intención de comprensión de la actividad al objeto de colaborar en su evolución	Las prácticas de un profesor o de algunos profesores en sus centros educativos, y en el conjunto de las relaciones sociales necesarias para su descripción
<b>Experimental</b>	Introducción de un nuevo contenido, a instigación del investigador Observación Análisis de las producciones de los alumnos	Un lugar y un momento de la actividad del profesor, entre paréntesis Intención de transformación mediante difusión posterior a la validación	La introducción de un nuevo contenido: condiciones y resultados
<b>Estructuralista-sistémico</b>	Análisis del contenido de textos (orales o escritos) Constitución de las fuentes en largas series	Fuera del centro educativo Sin cara a cara Intención de descubrir	La cultura escolar en geografía
<b>Clínico</b>	Análisis de situaciones	Fuera del centro educativo Cara a cara investigador-profesor en prácticas Intención de análisis de una situación singular	La complejidad, la unicidad de una situación de enseñanza de geografía, su impacto en el «sujeto» profesor

tos) o los soportes (manuales) de la actividad docente, en general, y ello desde una situación exterior a cualquier implicación profesional.

Las investigaciones sobre la formación, tal como las he descrito en una primera fase, responden a una manera de producir conocimientos sobre la enseñanza y la formación, así como a una estrategia del terreno. El terreno debe entenderse como una forma –entre otras– de conocer las prácticas y de conocerse (cuando los profesores adoptan este modo), caracterizada por una investigación en un contexto normal de actividad sobre los distintos lugares, tantos como sea posible (problema del espacio privado para el trabajo docente), a un plazo bastante largo y en el conjunto de los papeles y las formas sociales que un profesor puede adoptar. Aunque es comprensible que los profesores piensen que el terreno es una forma privilegiada de elaborar y comprender sus prácticas, muchos, en particular al principio de su carrera profesional, piensan que éstas también se construyen en periodos de distanciamiento del centro o de experimentación de herramientas o dispositivos que les han sido aconsejados en distintos lugares. Esto es lo que muestra el estudio de las formas de entrar en esta profesión de los profesores en prácticas. Para un investigador, adoptar este estilo cognitivo, con las precauciones metodológicas necesarias, equivale a enfrentarse a la cuestión de la legitimidad de su trabajo. La intención de ayuda a la evolución de las prácticas docentes debe conciliarse con las necesidades y los

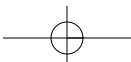
códigos de la comunicación científica. El investigador se ve así confrontado de una forma original a la cuestión de la literatura de investigación.

## LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

### Entre dos lógicas: la escritura de investigación y el terreno

Para comprender las implicaciones de la escritura del investigador didacta en relación con las prácticas docentes, hace falta identificar dos lógicas: la lógica universitaria y la lógica de la «profesión» de los profesores de historia-geografía.

Desde un punto de vista universitario, los didactas escriben para los didactas, tanto si su especialidad está reconocida, tolerada o prohibida en su disciplina de referencia como si no, que, por lo tanto, puede no ser la de su vinculación institucional. Cuando esta especialidad, como sucede en el caso de la geografía en Francia, se tolera, también escriben para «disciplinarios» (geógrafos no didactas), a los que también les interesan las cuestiones de enseñanza y de formación. Sus escritos están sometidos a la lógica disciplinaria común de las revistas de geografía (composición de los comités de lectura, cánones de la escritura científica disciplinaria, etc.) y a la lógica de identificación







## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

particular de cada una de ellas (especialización, referencias científicas, formato de los artículos, etc.), revistas que en ningún caso son de didáctica de la geografía. Esta literatura y los escritos que resultan de ella, aunque sea hecha por los didactas –que tienen que escribir en estas revistas para poder existir como docentes-investigadores–, no se dirigen a los profesores de historia-geografía ni como lectores de las revistas, ni como un público al cual se dirige un discurso que debe ser enunciado de tal forma que aquél lo pueda entender.

Desde el punto de vista de la profesión docente (el conjunto de los profesores de historia-geografía), podemos deducir una característica principal en relación con el texto y la escritura. Vuelvo a utilizar el análisis que llevé a cabo en 1995 Mireille Cifali, un análisis que aún hoy me parece válido: «Una profesión necesita textos para entenderse. No podemos sostener que el mundo pedagógico no los tenga; al contrario, se derrumba bajo tantos. Pero yo adelantaría que no hay muchos textos del día a día, que enseñen “el mundo en su complejidad”. Se trataría realmente de comprender por qué algunos de estos textos pedagógicos no funcionan como una construcción del “sí mismo profesional” y en qué se diferencian de narraciones que causan sensación y que funcionan como mediadores para una comprensión de sí mismo.» (Cifali, 1995)

En cuanto a la geografía (la historia-geografía), en efecto, un profesor en busca de recursos para la enseñanza puede tener acceso a una multitud de textos: recursos documentales publicados en los Centres Régionaux de Documentation Pédagogique, algunos compendios de enseñanza de la geografía escritos por formadores, sitios Internet de los distritos universitarios (cuyos responsables editoriales son los inspectores pedagógicos regionales de la disciplina) y cursos de profesores en línea. Éste es el entorno de la profesión en el ámbito de los textos: una profusión de «formuladores», algunos institucionales y jerárquicos, otros en su mayoría profesores, los cuales presentan sus discursos en línea sin un paratexto que sea descriptivo o explicativo *mínimamente* de sus intenciones y referencias. Las vacilaciones, los extravíos, las fructificaciones, los éxitos, todo esto no aparece. Todo sucede como si la práctica estuviese encubierta, como si las narraciones a través de las cuales pueden transmitirse maneras de actuar eficaces y la escritura de la práctica profesional (preparación del curso, notas tomadas antes, durante o después del curso, borradores) no fuesen prioritariamente un objeto para compartir y cuestionar en esta profesión, quizás más allá del círculo profesional cotidiano de cada profesor.

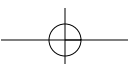
Investigar y escribir sobre las prácticas docentes puede parecer legítimo a un didacta. No obstante, las prácticas docentes existen sin que sea necesario un trabajo especial de los didactas. La escritura de inves-

tigación no debe únicamente convencer a los otros didactas de la exactitud de lo que el autor describe, del valor de sus conceptualizaciones o aun de la pertinencia social y política de su actuación. También debe convencer de ello a los profesores de historia-geografía. Por otra parte, escribir sobre las propias prácticas cuando uno es profesor no es algo frecuente, ni siquiera en los dispositivos de formación disciplinarios. De resultados de ello, la conciliación entre lógica de investigación y lógica de la profesión a través de una escritura con vistas a la exploración y explicitación de las prácticas profesionales es difícil de encontrar.

### ESCRITURA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN: ALGUNAS REFERENCIAS PROVISIONALES

En la perspectiva de una investigación en didáctica orientada hacia las prácticas, hay que comprender, en primer lugar, la *escritura como un proceso* a través del cual escritos (surgidos de las prácticas o sobre las prácticas) son producidos, modificados, cuestionados, interpelados por los autores y los destinatarios. Por otra parte, *la escritura es un «lugar» de producción de conocimientos*. No se trata de una etapa de pura comunicación, posterior e independiente de un proceso de investigación que habría construido anteriormente bases de datos y habría tratado estos datos en función de una hipótesis o de un modelo interpretativo. Por consiguiente, la escritura incluye al investigador. En otras palabras, *el investigador acepta ser transformado por su trabajo escrito*. A fin de cuentas, el investigador puede llegar a la conclusión de que su actuación es inútil: por un lado, los profesores o los formadores tienen prácticas eficaces; por el otro, el investigador debe constatar que no les ha aportado nada desde el punto de vista del desarrollo profesional. Finalmente, la forma del *escrito final limita el conjunto del proceso de investigación*: el objeto de estudio, las hipótesis, el conjunto de datos, las metodologías de tratamiento. Así pues, el escrito final al que se aspira puede ser una «co-escritura» entre el investigador y el practicante, o una escritura de practicantes en proceso de formación a través de la investigación junto a la del investigador, o aun la articulación, en forma de respuestas, de escritos de investigadores y de escritos de practicantes. Pero en relación con el tipo de escrito final, el objeto estudiado se especifica y se negocia (contractualización) a medida que el proceso de investigación avanza.

Se puede concebir que estas condiciones previas planteen preguntas epistemológicas como: ¿qué criterios de científicidad se pueden aplicar al estudio de objetivos, de los cuales se tiene un conocimiento en transformación que forma parte de aquél? Cuando un equipo de formadores decide, con la guía y la intervención de investigadores, crear un tipo de entrevista





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

de asesoramiento para mejorar la eficacia de sus intervenciones en una entrevista, en la formación, su objeto es la evolución de las prácticas, las condiciones y los efectos de esta evolución en formación. ¿Sobre la base de qué criterios y qué modalidades podemos someter a juicio pericial la cientificidad de este trabajo? Aquello en lo cual y por lo cual una formación para la entrevista produce modificaciones en la tecnicidad, la profesionalidad de los formadores que están en periodo de formación puede constituir un resultado digno de interés para la acumulación de conocimientos sobre la formación.

El terreno que hemos visto definido como un espacio competitivo para el control de la formación también es un espacio de conflicto epistemológico y político. El desafío tiene por objeto la legitimidad y el valor de las investigaciones cuya finalidad es producir un conocimiento que favorezca el cambio social, a la vez que intenta aclararlo y acompañarlo localmente, transformando también a aquéllos que tienen por función aclarar y acompañar. Por otra parte, esta finalidad de investigación no es ajena a prácticas científicas en geografía. Por consiguiente, no es necesariamente pertinente, ni tácticamente útil, considerar en términos particularistas la investigación de las prácticas docentes y la formación profesional de los profesores. Así pues, el Institut de Saint-Gervais, un equipo interdisciplinario con predominancia de la geografía, ha trabajado varios años junto con actores políticos y económicos de Saint-Gervais para la comprensión del cambio local y las posibles modalidades de evolución en esta estación turística de montaña. Rémy Knafou, que ha dirigido este equipo, recuerda hasta qué punto: «[...] vista desde dentro, la realidad es otra, más sutil, más compleja. En Saint-Gervais, hemos aprendido a observar otro tipo de cambio, a caracterizar otro modelo de crecimiento, a concebir de otro modo las relaciones entre el tiempo y el espacio [...] Porque ha sido concebido y vivido como efímero, el Institut de Saint-Gervais ha sido para todos los que han participado un momento de una historia. Como tal, forma parte para siempre de la trayectoria del propio lugar, como de todos los que han trabajado en él; de una trayectoria que no finalizó en enero de 1994 y que tampoco pondrá punto final a esta obra. El movimiento continúa, tanto en Saint-Gervais como en nosotros.» (1997, p. 8)

Respecto a cuestiones de escritura, numerosos objetos de investigación se tienen que construir en el interfaz de la investigación y la formación en didáctica de la geografía. Apuntaré dos sin intención de tratarlos de forma exhaustiva:

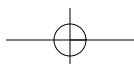
– La cuestión de los escritos (de su escritura y de su lectura) en la transmisión de conocimientos o en el desarrollo de competencias profesionales. ¿Cómo podemos hacer escribir y leer narraciones de experiencias de profesores, narraciones de las que general-

mente se piensa que son importantes para construir la profesionalidad cuando se trabaja con las personas? ¿En qué condiciones estas narraciones, por un lado, y textos más analíticos, por el otro, tienen una eficacia óptima en la formación? ¿De qué modo se puede evaluar esta eficacia? ¿De esta manera sería posible paliar las dificultades que crean formaciones disciplinarias a menudo desconectadas de las condiciones de ejercicio reales de la profesión? ¿Qué puede aportar a los profesores una escritura que pondría palabras a sus relaciones con la geografía, con la geografía escolar, con ciertos objetos de enseñanza más sensibles o más difíciles que otros?

– La cuestión de la escritura de los profesores en su día a día, para «faire cours», hacer avanzar el curso, de las posibilidades y de las condiciones de su cambio. ¿En qué las prácticas escolares de escritura de los profesores tienden a limitar sus escritos profesionales y así, a través de las formas didácticas concebidas, los contenidos geográficos impartidos? ¿En qué condiciones sería posible una intervención que tuviese por objeto hacer evolucionar esta preparación escrita y fue puesta en práctica? ¿En qué condiciones un conocimiento elaborado en una situación como ésta puede resultar útil para otras personas fuera del contexto de esta intervención? ¿Y qué forma de escritura?

## CONCLUSIÓN

En la articulación de la investigación y la formación, la didáctica de la geografía en Francia ha explorado sólo recientemente las prácticas de la enseñanza. Esta investigación tiende a redefinir la didáctica de la geografía, en función de las redes de relaciones que, centradas en, y a partir de, los docentes en situación, limitan los contenidos impartidos. Pero estas relaciones a menudo indirectas, mezcladas con otras redes de causas y efectos, afectan ámbitos habitualmente excluidos de las preguntas didácticas: los ámbitos relacionales, sensibles, biográficos, psíquicos. Esta exploración de las prácticas también examina cuidadosamente la actividad investigadora: terreno que sirve, a muchos para oponer teoría y práctica, para confinar y descalificar la primera en beneficio de la segunda. No sólo es un aspecto muy importante del control de la formación, sino también, consiguientemente, un aspecto científico muy importante. Se trata de demostrar que la investigación en didáctica está capacitada para que sea válida para las prácticas, junto con los profesores y al servicio de éstos. Para la didáctica de la geografía, la idea de una investigación de tipo terreno puede ser defendida según la lógica de la institución científica, ya que esta forma de conocer y actuar existe en otras partes de la geografía, en donde está totalmente reconocida como una práctica científica. Al cambiar de escala (de la didáctica de la geografía a la geografía), podemos recordar que la formación profesional en la didáctica o por la didac-





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tica es, en primer lugar y ante todo, una herramienta de cambio social, tal como puede serlo una intervención de geógrafos junto a, y al servicio de, poblaciones confrontadas a situaciones difíciles o poco comprensibles para ellas.

Las herramientas simbólicas se hallan en el corazón mismo de los desafíos del cambio. Si la reforma agraria en Brasil puede intentarse a partir de la iniciación de poblaciones campesinas a la cartografía esquemática de situaciones teóricas de ordenación rural (Caron, 2001), la intervención de los investigadores

didactas en la formación de los docentes no parece poder esquivar la cuestión de la escritura de las prácticas. El desafío implica las dos partes: a) para los docentes, escribir para comprender mejor sus prácticas, conocerse mejor enseñando en geografía y abrirse a posibles didácticas; b) para los investigadores, escribir para comprender y apoyar la evolución de las prácticas, para hacer cambiar la concepción de las prácticas de los docentes y para explorar las posibilidades de la escritura de investigación en relación con la formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1995). *Construction de l'espace géographique*. París: INRP, 182 p.
- BEILLEROT, J. (1999). Conferencia, escuela de verano: *La place du terrain dans la formation professionnelle des enseignants*, IUFM del Pôle Grand Est, pp. 7-23.
- BESSE, J.M. (2000). *Voir la Terre. Six essais sur le paysage et la géographie*. Arles, Actes Sud/ENSP, 162 p.
- BERIOT, A.M., CAYOL-MONIN, A. y MOSCONI, N. (1992). La mise en place des IUFM pilotes et le débat théorie-pratique. *Recherche et formation*, INRP, 11, pp. 65-76.
- CARON, P. (2001). Modélisation graphique et chorèmes: la gestion des parcours collectifs à Massaroca (Brésil du Nordeste). *Mappemonde*, 2.
- CHAIX, M.L. (1992). Alternance et rapport théorie-pratique: un itinéraire de réflexion. *Recherche et formation*, INRP, 11, pp. 77-92.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, 240 p. Grenoble: La pensée sauvage.
- CIFALI, M. (1995). Écriture et transmission de l'expérience, *Actes de l'Université d'été: L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*. Saint-Jean d'Angély.
- CLERC, P. (1999). «Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains». Tesis doctoral. Universidad de París I, dir. M.C. Robic.
- KNAFOU, R. (1997). *L'Institut de Saint-Gervais. Recherche-action dans la montagne touristique*. París: Belin, col. Mappemonde, 263 p.
- LE ROUX, A. (1998). Quelle formation initiale des professeurs du second degré? A propos d'une étude de cas. *Recherche Innovation. Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie*, pp. 191-230.
- MARBEAU, L. y BAILLAT, G. (1992). *Former les professeurs aux didactiques Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire L'exemple de l'histoire-géographie*. París: INRP, 179 p.
- MENDIBIL, D. (1997). «Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique». Tesis doctoral. Universidad de París I, 772 p. y anexos.
- MOTTET, G. (1992). Autour des mots. *Recherche et formation*, INRP, pp. 139-154.
- TARDIF, M. y LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université de Laval. Bruselas: De Boeck.

