

Le projet SAS ou la recherche comme attitude.

Quel type de connaissances sont en mise en jeu dans les projets innovants pour les jeunes en abandon scolaire prématuré ? Qui construit et comment se construisent les connaissances qui conduisent à la création et au maintien projets innovants ?

Francesca SALVA, Université des Iles Baléares

Les changements dans les pratiques éducatives nécessitent de créer de nouvelles connaissances et par conséquent de développer de la recherche qui est un élément consubstantiel au processus formatif lui-même. La littérature sur le rôle du professorat dans les processus de recherche et d'innovation en éducation est abondante. Depuis la publication de *La investigación como base de la enseñanza* (The teacher as Researcher, Stenhouse, 1987) jusqu'à aujourd'hui, s'est développé un champ vaste sur la recherche associée au développement professionnel et à l'innovation éducative. Il s'agit d'un point de vue de type constructiviste qui valorise les connaissances et les expériences antérieures tirées de l'apprentissage du professorat comme base de développement professionnel. Et il considère l'acquisition de nouvelles connaissances et, en définitive, l'apprentissage du métier d'enseigner tout au long du temps plutôt que comme à des moments ponctuels.

1. Origine du projet du SAS et connaissances mises en jeu dans sa création et son développement

L'origine du SAS se trouve à l'articulation entre l'innovation éducative et l'engagement éthique :

- des besoins sociaux et éducatifs des jeunes déscolarisés auxquels les programmes et dispositifs existants qui sont centrés surtout sur les thèmes de la santé mentale et de la justice n'apportent pas de réponse.
- deux jeunes professeurs avec une expérience et des engagements sociaux décident de "construire" une réponse "nouvelle" à ces besoins (dans ce texte nous utilisons la dénomination de projet innovateur pour désigner à cette réponse "nouvelle")

Pour la construction de cette « nouvelle réponse », ils mettent en jeu divers types de connaissances :

- des connaissances dérivées du vécu personnel en relation avec l'éducation en particulier et avec d'autres aspects de la vie personnelle et sociale,
- des connaissances dérivées d'autres pratiques éducatives,
- des connaissances dérivées des écrits de différents auteurs comme Meirieu, Freud, Schwartz entre autres.

En général, il s'agit de connaissances difficiles à expliquer du fait de la complexité de leur contenu et de leur construction, qui guident une pratique apparemment "intuitive".

Une fois que le projet a été en marche, il entre dans un processus de création continue de connaissances, dans lequel jouent un rôle central les personnes initiatrices, les jeunes qui participent au projet, les professionnels qui travaillent dans le projet, les activités qui se réalisent, et, en définitive, la « vie du projet ». Tout cela en relation dialectique avec le contexte économique, social, éducatif, politique et culturel dans lequel se développe le projet.

2. Comment se construisent les connaissances ?

La recherche et l'innovation en continu sont des parties constitutives du SAS. Ils se fondent sur les résultats de la recherche-action mais vont plus loin. Le concept qui peut rendre compte du processus de construction des connaissances qui a amené à la création du SAS et qui

appuie son développement, est le concept de « recherche en tant qu'attitude » (que l'on appelle aussi « la recherche comme position »).

Les éléments caractéristiques de cette position ou attitude sont¹ :

- Le concept de recherche comme attitude : « la recherche comme position se différencie de la notion plus habituelle de recherche (ou de recherche dans l'action ou encore de recherche dans l'enseignement) et doit être entendue comme un projet limité dans le temps au sein d'un programme de formation des enseignants, ou comme une de ces multiples stratégies supposées efficaces pour le développement des éducateurs. Adopter une position de recherche signifie que les enseignants et les personnes en formation travaillent au sein d'une communauté pour créer de la connaissance locale, prévoir de la mettre en pratique et de la théoriser, en s'inspirant des conclusions et des recherches entreprises par d'autres. Dans ce concept, une idée clé est que le travail des communautés de recherche a un caractère social et politique – c'est à dire qu'il implique un questionnement sur les formes actuelles de scolarisation, sur les modalités par lesquelles se construit, s'évalue et s'utilise la connaissance, et qu'il implique aussi un questionnement sur les rôles individuels et collectifs des enseignants dans l'introduction effective des changements » (p. 70).
- Le concept de connaissance locale est inspiré de Geertz (1983). Il rompt avec le dualisme entre « la connaissance formelle ou théorique » et la connaissance pratique. Selon Geertz, « les anthropologues ne peuvent véritablement rendre compte de la connaissance locale, c'est-à-dire de ce que les autochtones voient. Mais ils peuvent seulement rendre compte à travers ce qu'ils voient, c'est-à-dire de leurs perspectives interprétatives qu'ils appliquent à leur propre expérience » (p. 73). Parler de « connaissance locale » c'est mettre au premier plan les processus de construction de la connaissance, les relations entre sujet et objet de la connaissance et le contexte dans lequel il se produit. « En ce sens la construction de la connaissance locale se comprend comme un processus d'édification, de questionnement, d'élaboration et de critique des repères conceptuels qui mettent en relation l'action et la manière de poser les problèmes dans le contexte immédiat et en relation avec les aspects plus larges sociaux, culturels et politiques. Dans ce processus, se trouve posée de façon implicite une série de questions qui sont comme une loupe pour agrandir et voir et donner sens à la pratique : que suis-je comme professeur ? Que sois-je assumer à l'égard de cet enfant, de ce groupe, de cette communauté ? Quel sens donnent mes élèves à ce qui est en train de se passer dans la classe ? Comment mes propres perceptions sont-elles inspirées par les repères théoriques et les recherches d'autres personnes ? Quelles sont les prémisses qui sous-tendent les matériaux, les textes, les schémas, les programmes et les documents d'information du centre ? Qu'est-ce que j'essaye de faire qui réussit ici et pourquoi ? Comment se relie mes efforts comme professeur (individu) avec ceux de la communauté et avec une vision plus large du changement social et scolaire ? » (p. 72-73).
- Les « communautés de recherche » : elles impliquent un travail collaboratif des enseignants à différents moments de leur vie professionnelle. Ils entreprennent avec d'autres enseignants « une recherche commune du sens de leur vie au travail » (Westerhoff, 1987 cité in Cochran-Smith y Litle (2003, 74)). Cela leur permet de

¹ Síntesis elaborada a partir de Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A.; Miller, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. Pp. 65-79.

surpasser la dichotomie entre novation et expérimentation, car ensemble ils “posent les problèmes, identifient les divergences entre la théorie et la pratique, questionnent les procédures de routine, s’inspirent du travail des autres au moment de choisir des références conceptuelles utiles pour leur travail, et cherchent à rendre visible les prémisses implicites de l’enseignement et de l’apprentissage. Dans cette position de recherche, les enseignants cherchent à formuler des questions pertinentes dans le même moment où ils tentent de résoudre les problèmes. Ils comptent sur le point de vue des autres enseignants pour les aider à adopter des perspectives alternatives sur leur travail” (p. 74).

Il est important de ne pas être sous la pression du temps et des résultats pour permettre que les idées mûrissent et que la réflexion puisse avancer ... Ces communautés développent leur propre histoire et culture. « Un discours commun, des expériences partagées, qui fonctionnent comme des pierres de touche, et une série de mécanismes qui donnent forme à un flot continu d’expérience » (p. 74).

- La construction de la connaissance : “Dans les communautés où la recherche est une position et non pas un projet ou une stratégie, les groupes d’enseignants et d’enseignants en formation s’embarquent dans la construction en commun de connaissance à travers l’échange et toutes les formes de coopération dans l’interprétation et l’analyse. En parlant et en écrivant, ils rendent plus visible leur connaissance tacite, ils remettent en question les croyances relatives à leur pratique commune et ils construisent des évidences qui rendent possible d’envisager des alternatives » (p. 74).
- L’activisme : « Quand la recherche est une attitude dans l’enseignement, l’apprentissage et la scolarisation, le leadership de l’enseignant prend une allure activiste. Dans cette perspective, les communautés de recherche se créent pour introduire des changements cohérents dans la vie des professeurs et, de manière aussi importante, dans celle des étudiants et dans le climat social et intellectuel des écoles et de l’éducation » (p. 75).
- Le concept de « repères critiques pour le changement » : dans une perspective de recherche comme position, on dépasse l’idée que la pratique est quelque chose de pratique.” et l’on fait référence aux repères critiques pour le changement “. En effet, la pratique de l’enseignement et le développement professionnel consistent “à construire et reconstruire les repères qui nous permettent de comprendre la pratique : comment les professeurs et ses élèves élaborent des curricula en entremêlant leurs expériences, leurs ressources linguistiques et culturelles et leurs références de leurs repères d’interprétation, comment les actions des enseignants sont imbibées de l’accumulation de leurs perceptions des élèves de la classe, de la culture, du genre, de l’alphabétisation, des thèmes sociaux, des institutions, de l’histoire, des communautés, des matériaux, textes et curricula, et comment les éducateurs travaillent ensemble pour Développer et modifier leurs représentations et références théoriques, en s’inspirant non seulement de leur représentation consciente de la situation immédiate et de leurs étudiants concrets auxquels ils doivent enseigner, mais aussi des contextes multiples dans lesquels ils travaillent.

Notre concept de recherche comme position tente de saisir la nature et l’intensité avec lesquelles ceux qui enseignent et apprennent dans ce positionnement de questionnement permanent, interprètent ce qu’ils sont en train de faire et le théorisent. La notion de “l’enseignement comme pratique”, qui met en relief que la pratique de l’enseignement suppose une relation dialectique entre la théorie critique et l’action (Britzman, 1991; Freire, 1970), est plus productive que la notion que “la pratique est

quelque chose de pratique”. L’idée clé est ici que les enseignants théorisent constamment, cherchant à conjuguer le sens de ce qu’ils vivent dans la classe et leur lutte pour relier leur travail quotidien avec les mouvements plus larges pour l’égalité et le changement social” (p. 76).

- Le développement professionnel et la formation tout au long de la vie : “dans une perspective de la recherche comme position, le développement professionnel a plus à voir avec l’incertitude qu’avec la certitude, avec l’expression de problèmes qu’avec leur résolution, et avec la reconnaissance que l’esprit de recherche tient plutôt du questionnement et se développe avec le questionnement.

(...).

L’idée de la recherche comme attitude veut affirmer que “dans la perspective du siècle nouveau, on ne devrait plus concevoir la formation des enseignants comme une réussite personnelle et professionnelle, mais comme un positionnement tout au long de la trajectoire de vie et comme un projet collectif à long terme pour l’idéal démocratique” (p. 77).

3. Quelques éléments pour la réflexion

- La “recherche comme attitude” va au-delà des concepts de recherche dans l’action d’enseignement - entendu comme un projet limité dans le temps ou comme une stratégie efficace pour le développement des formateurs – et rend compte d’une attitude de la personne qui s’étend dans le temps, qui est partie prenante d’un projet collectif qui a d’importantes implications éthiques et qui est au service d’un idéal démocratique.

- La “recherche comme attitude” est une partie constitutive et centrale des expériences innovantes dans le domaine de la formation pour les jeunes avec un faible niveau d’éducation. Bertrand Schwartz en fut un pionnier en France et ses travaux et sa méthodologie ont fait l’objet de publications nombreuses [parmi lesquelles : Schwartz (1994); Schwartz, Sarazin (2006)]. Parmi les expériences qui ont fait l’objet des visites-études, le CFO Jovent relève lui-aussi de cette orientation.

- Ce qui a été dit plus haut implique clairement la reconnaissance que la “construction” de “nouvelles” réponses à de nouvelles situations sociales et éducatives est fortement influencée par la manière dont se construit la connaissance qui amène à la création de ces réponses nouvelles. Et nous soulignons ici que, dans cette perspective, le fait que, lorsqu’un nouveau SAS a été envisagé et créé, il n’a pas été envisagé de faire une réplique du premier mais de construire un projet autonome et différencié, conduit par une personne qui ne faisait pas partie de l’équipe du premier SAS.

- Si l’on veut disséminer les “bonnes pratiques”, il faudra y inclure les attendus que nous avons développés dans ce texte. Ils ont pour conséquence que les perspectives de développement réside principalement dans les initiatives de créations de petits projets autonomes et différenciés. Cela remet en question un mode de développement qui reposerait sur l’extension de réponses innovantes à partir de la “reproduction” de projets et expériences déjà existantes.

Traduction : Joël Bonamy

Références

- Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A.; Miller, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. Pp. 65-79.
- Lytle, S.L. ; Cochran-Smith, M., (1992); Teacher Research as a Way of Knowing, *Harvard educational review*, vol. 62, n°4, pp. 447-474 (4 p.)
- Résumé / Abstract : Les AA. critiquent le recours exclusif aux travaux du chercheur universitaire pour puiser des informations sur la pratique pédagogique. Ils prônent une politique de recherche centrée sur l'enseignant en classe, voire la recherche impliquée, pour éclairer le praxis et améliorer ainsi la formation des enseignants
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Schwartz, B., Sarazin, G. (2006). Construire une pensée collective pour l'action. In *Pour. La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*. Mars, 189. Pp.57-201.
- Stenhouse, L. (1985). Research as a basis for teaching, in Rudduck, J & Hopkins, D (1985) *Research as a Basis for Teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse*, Heinemann Educational Books: London & Portsmouth

¿QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTOS SE PONEN EN JUEGO CUANDO SE CREAN PROYECTOS INNOVADORES PARA JÓVENES QUE HAN ABANDONADO LA ESCUELA DE MANERA PREMATURA?

¿QUIÉNES Y CÓMO CONSTRUYEN LOS CONOCIMIENTOS QUE LLEVAN A LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE DICHS PROYECTOS? EL PROYECTO SAS O LA INDAGACIÓN COMO ACTITUD

Francesca SALVA, Université des Iles Baléares

Los cambios en las prácticas educativas requieren de la generación de nuevos conocimientos y, por lo tanto, de la investigación como elemento consustancial al propio proceso formativo. La literatura sobre el papel del profesorado en los procesos de investigación e innovación educativa es abundante. Desde la publicación de *La investigación como base de la enseñanza* (Stenhouse, 1987) hasta ahora, se ha desarrollado un amplio campo en la investigación asociada al desarrollo profesional y a la innovación educativa. Se trata de un enfoque de tipo constructivista que valora los conocimientos y experiencias previas de aprendizaje del profesorado como base para el desarrollo profesional y que considera que la adquisición de nuevos conocimientos y, en definitiva, el aprendizaje del oficio de enseñar se dan a lo largo del tiempo, más que en momentos puntuales.

1. Origen del proyecto y conocimientos que se ponen en juego en su creación y desarrollo.

El origen del SAS se ubica en la articulación entre innovación educativa y compromiso ético:

- Necesidades sociales y educativas de sectores de jóvenes des escolarizados a las que los programas y dispositivos existentes, centrados sobre todo en temas de salud mental y de justicia, no daban respuesta.
- Dos profesores jóvenes con experiencia y comprometidos socialmente que deciden “construir” una respuesta “nueva” (en este texto utilizamos la denominación de proyecto innovador para referirnos a esta respuesta “nueva”) a dichas necesidades.

Para la construcción de esta “nueva respuesta” ponen en juego diversos tipos de conocimientos:

- Conocimientos derivados de las vivencias personales en relación a la educación en particular y también a otros aspectos de la vida personal y social.
- Conocimientos derivados de otras prácticas educativas.
- Conocimientos derivados de los escritos de diversos autores: Meirieu, Freud, Schwartz entre otros.

En general, se trata de conocimientos difíciles de explicitar por la complejidad de sus contenidos y de su construcción, que guían una práctica aparentemente “intuitiva”.

Una vez puesto en marcha el proyecto se da un proceso de continua creación de conocimiento en el que tienen un papel central las personas que lo iniciaron, los propios jóvenes participantes, los profesionales que trabajan en el proyecto, las actividades que se realizan y, en definitiva, la “vida del proyecto”. Todo ello en relación dialéctica con el contexto económico, social, educativo, político y cultural en el que se desarrolla el proyecto.

2. ¿Cómo se construyen los conocimientos?

La investigación y la innovación continuadas son parte constitutiva del SAS. Se fundamentan en los elementos propios de la investigación acción pero van más allá de la misma. El concepto que permite una mejor comprensión y explicación del proceso de construcción de conocimientos que llevó a la creación y desarrollo del SAS es el de “indagación como actitud” (también denominada “indagación como posición”).

La forma como se ha construido el conocimiento que llevó a iniciar el SAS y que está alimentando su proceso de mejora continua responde al concepto de “indagación como posición” o “indagación como actitud”. Los elementos característicos de la misma son²:

- El concepto de indagación como actitud: “La indagación como posición se diferencia de la noción más común de indagación (o investigación en la acción o investigación docente), entendida como un proyecto limitado en el tiempo dentro de un programa de formación del profesorado, o como una entre tantas estrategias probadamente eficaces para el desarrollo de los educadores. Adoptar una posición indagadora significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción, es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política –es decir, implica el cuestionamiento de los procedimientos actuales de escolarización; de los modos en que se construye, evalúa y se usa el conocimiento; y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivos los cambios” (p. 70).

² Síntesis elaborada a partir de Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A.; Miller, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. Pp. 65-79.

- El concepto de conocimiento local: rompe con el dualismo entre “conocimiento formal o teórico” y “conocimiento práctico” y utiliza el concepto de “conocimiento local”, inspirado en Geertz (1983). Según este autor “los antropólogos no pueden representar auténticamente el conocimiento local, o lo que los habitantes nativos ven, sino solamente aquello a través de lo que ven, es decir, las perspectivas interpretativas que aplican a sus propias experiencias” (p. 73). Hablar de “conocimiento local” es poner en primer plano los procesos de construcción del conocimiento, las relaciones entre sujeto y objeto del conocimiento y el contexto en el que se produce: “En este sentido, la construcción de conocimiento local se entiende como un proceso de edificación, cuestionamiento, elaboración y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto inmediato así como con otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En este proceso se hallan implícitas una serie de preguntas que funcionan como una lente que permite ver y dar sentido a la práctica, analizada de un modo general: ¿Quién soy yo como profesor? ¿Qué estoy asumiendo acerca de este niño, este grupo, esta comunidad? ¿Qué sentido están dando mis alumnos a lo que está ocurriendo en la clase? ¿Cómo inspiran los marcos teóricos y las investigaciones de otras personas mis propias percepciones? ¿Cuáles son las premisas que subyacen tras estos materiales, textos, esquemas curriculares y documentos informativos del centro? ¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí y por qué? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesor individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio social y escolar?” (p. 72-73).
- Las “comunidades de indagación”: implican el trabajo colaborativo de docentes en diversos momentos de su vida profesional, que “se adentran junto con otros en una búsqueda común de significados en sus vidas laborales” (Westerhoff, 1987 citado en Cochran-Smith y Lytle (2003, 74) y superan la dicotomía entre novatos y experimentados puesto que todos “plantean problemas, identifican discrepancias entre la teoría y la práctica, cuestionan procedimientos rutinarios, se inspiran en el trabajo de otros a la hora de utilizar marcos conceptuales productivos y tratan de hacer visible buena parte de las premisas implícitas detrás de la enseñanza y el aprendizaje. Desde una posición indagadora, los docentes tratan de hallar cuestiones relevantes en la misma medida en la que se embarcan en la resolución de problemas. Cuentan con el punto de vista de otros profesores para adoptar perspectivas alternativas sobre su trabajo” (p. 74).

Es importante no tener presiones de tiempo y de resultados porque ello permite madurar las ideas, reflexionar... Estas comunidades llegan a desarrollar su propia historia y cultura: “un discurso común, experiencias compartidas que funcionan como piedras de toque, y una serie de mecanismos que proporcionan forma y estructura al flujo constante de la experiencia” (p. 74).

- La construcción del conocimiento: “En las comunidades en las que la indagación es una posición, y no un proyecto o una estrategia, grupos de docentes y de aprendices de profesores se embarcan en la construcción conjunta del conocimiento a través de la conversación y otras formas cooperativas de interpretación y análisis. Hablando y escribiendo, hacen más visible su conocimiento tácito, cuestionan creencias relativas a prácticas comunes y generan evidencias que hacen posible la consideración de alternativas” (p. 74).
- El activismo: “Cuando la indagación es una actitud ante la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización, el liderazgo docente tiene una faceta activista. Desde esta perspectiva, las comunidades de indagación existen para implementar cambios coherentes en las vidas de los profesores y, de manera igualmente importante, en las de los estudiantes y en el clima social e intelectual de las escuelas y la educación reglada” (p. 75).
- El concepto de “marcos críticos para el cambio”: desde la perspectiva de la indagación como posición, se supera “la idea de que la práctica es algo práctico” para hacer referencia a “marcos críticos para el cambio” ya que la docencia y el desarrollo profesional consisten “básicamente en construir y reconstruir marcos que nos permitan entender la práctica: cómo los profesores y sus alumnos confeccionan el currículum entremezclando sus experiencias, sus recursos lingüísticos y culturales y sus marcos interpretativos de referencia; cómo las acciones de los docentes están imbuidas de sus complejas y acumulativas percepciones de los aprendices, la cultura, la clase, el género, la alfabetización, los temas sociales, las instituciones, las historias, las comunidades, los materiales, los textos y los currícula; y cómo los educadores trabajan juntos para desarrollar y modificar sus planteamientos y marcos teóricos, inspirándose no sólo en la consideración concienzuda de la situación inmediata y de los estudiantes concretos a quienes tienen que enseñar, sino también en los contextos múltiples en los que trabajan.

Nuestro concepto de la indagación como posición trata de captar la naturaleza y la intensidad con la que aquellos que enseñan y aprenden de ello mediante el cuestionamiento constante interpretan lo que están haciendo y teorizan sobre ello. La idea de la “enseñanza como praxis”, que pone de relieve el hecho de que la docencia supone una relación dialéctica entre la teoría crítica y la acción (Britzman,

1991; Freire, 1970), es más productiva que la noción de que “la práctica es primordialmente algo práctico”. La idea clave aquí es que los docentes teoricen constantemente, negociando los significados que extraen en sus aulas y en su vida escolar mientras luchan por conectar su trabajo cotidiano con movimientos más amplios por la igualdad y el cambio social” (p. 76).

- El desarrollo profesional y la formación a lo largo de la vida: “Desde la perspectiva de la indagación como posición, el desarrollo profesional tiene más que ver con la incertidumbre que con la certidumbre, con el planteamiento de problemas que con su resolución y con el reconocimiento de que el espíritu de búsqueda procede de la interpelación y desemboca también en ella.

(...).

La idea de la indagación como actitud pretende postular que, con vistas al nuevo siglo, no debería entenderse la formación de los docentes como un logro básicamente personal y profesional, sino como una posición a lo largo de toda la trayectoria vital y un proyecto colectivo a largo plazo que sirva al ideal democrático” (p. 77).

5. Algunos elementos para la reflexión:

- La “indagación como actitud” va más allá de los conceptos de investigación en la acción o investigación docente entendidos como un proyecto limitado en el tiempo o como una estrategia eficaz para el desarrollo de los educadores, para dar cuenta de una actitud personal que se alarga en el tiempo, que forma parte de un proyecto colectivo con importantes implicaciones éticas y que está al servicio de un ideal democrático.
- La “indagación como actitud” es parte constitutiva y uno de los principales ejes vertebradores de las experiencias innovadoras en el ámbito de la formación para jóvenes con bajo nivel educativo. En Francia son pioneros los trabajos de Bertrand Schwartz, cuya metodología se desarrolla en diversas publicaciones, entre ellas Schwartz (1994); Schwartz, Sarazin (2006). Entre las experiencias analizadas en las visitas de estudio, el CFO Jovent también está claramente en esta línea.
- La afirmación anterior implica el reconocimiento explícito de que la “construcción” de respuestas “nuevas” a nuevas situaciones sociales y educativas está enormemente influenciada por la forma en que se construye el conocimiento que lleva a la creación de las mismas. Y nos lleva a valorar en esta perspectiva, el hecho de que, cuando se ha construido un nuevo SAS, no se ha apostado por una réplica del primero sino por la construcción, liderada por una persona que no formaba parte del primer SAS, de un proyecto autónomo y diferenciado.
- El intento de generalización de las “buenas prácticas” debe incorporar los planteamientos descritos en este texto. Ello significa que una de las principales perspectivas de desarrollo está en el impulso a la creación de pequeños proyectos autónomos y diferenciados. Y pone en tela de juicio la ampliación de respuestas innovadoras a partir de la “reproducción” de proyectos y experiencias ya existentes.

Referencias

- Cochran-Smith, M.; Lytle, S.L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A.; Miller, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. Pp. 65-79.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Schwartz, B., Sarazin, G. (2006). Construire une pensée collective pour l’action. En *Pour. La revue du groupe de recherche pour l’éducation et la prospective*. Mars, 189. Pp.57-201.