

Entre el cambio y la innovación en una escuela infantil itinerante

Gabriela Ahlers Vergara¹

¹ Laboratoire Cirnef, Université de Rouen Normandie, Francia. gabriela.ahlers@gmail.com

Resumen. El presente documento muestra cómo los profesionales que trabajan en una escuela infantil itinerante en Chile, se enfrentan y perciben el cambio y la innovación. A través de un breve contexto y la utilización de un paradigma cualitativo con rasgos del método clínico en ciencias de la educación, doy cuenta de los primeros resultados de esta investigación en curso. Esto me lleva a proponer una discusión en cuanto a la noción de cambio e innovación en el seno de una Escuela Infantil y en torno a las prácticas cotidianas de estos profesionales.

Palabras clave: escuela infantil, itinerante, innovación, cambio.

Between adaptation and innovation in school itinerant

Abstract. This document presents a way the professionals work together in a Chilean itinerant kindergarten, thinking about innovation and change through their practice. After a brief overview of the context and using a qualitative paradigm with some ideas from clinical method of educational sciences, we report the first of this research in progress. This leads us to propose a discussion about the concept of change and innovation in a traveling kindergarten in Chile and a thought on daily practices of these professionals.

Keywords: kindergarten, itinerant, innovation, change.

1 Introducción

La innovación y el cambio en educación es un término utilizado constantemente para referirse a diferentes ámbitos: reformas (Chan, Gomez Lopez y Minakata Arceo, 2011), innovaciones didácticas (Medina y Dominguez, 2009; Llorent y Varo, 2013) e innovación en la formación docente (Cros, 2007). También, estos cambios pueden ser prescritos proviniendo de instituciones y no-prescritos, emanando de individuos o colectividades anclados en un espacio-tiempo determinado (Rinaudo y Tavignot, 2016). De este modo, estas nociones se han vuelto lenguaje cotidiano en el ámbito educativo, sin embargo ¿Cómo entender estos conceptos dentro de una esfera local? ¿Cómo perciben la noción de cambio no-prescrito los profesionales que trabajan en una escuela? A través de la presente comunicación, pondré en evidencia las nociones de cambio e innovación, insertas en una escuela infantil itinerante, el Jardín sobre Ruedas.

1.1 Una escuela infantil itinerante: El Jardín sobre Ruedas (JSR)

El JSR fue creado en Chile por la fundación Integra¹ en 1997. Esta modalidad tiene por objetivo educar gratuitamente a niños y niñas de 2 a 5 años que viven en zonas de difícil acceso, en donde no hay una escuela infantil cerca de sus viviendas. El JSR lo componen una educadora de párvulos² y un animador

¹ Integra es una institución que pertenece a la red de fundaciones de la dirección sociocultural de la presidencia de la República de Chile. Esta institución fue creada en 1990 y es una de las tres principales instituciones públicas destinadas a la educación preprimaria. En cuanto al currículum, Integra se guía por los planes y programas del Ministerio de Educación (Bases curriculares) siendo una institución importante de la educación formal de niños y niñas (Orellana, De la Jara, 1999, p54.).

² Educadora de párvulos es el término utilizado en Chile para llamar a la maestra de Educación Infantil.

socio-cultural³. Ambos, en un furgón, se desplazan entre 40 minutos y 2 horas con todo el material necesario para instalar la escuela en diferentes espacios: el consultorio, la iglesia, la junta de vecinos, etc. La educadora y el animador van una vez por semana a cada localidad, quedándose 4 horas, visitando cuatro lugares diferentes por semana; el quinto día, lo dedican a la planificación en la institución, Integra. Cada vez que el JSR se desplaza, los niños y niñas deben ir acompañados de un miembro de la familia, el cual los acompaña durante toda la jornada, para luego llevarse a casa, actividades educativas para realizar durante la semana. Esta configuración del espacio educativo, requiere la adaptación de los profesionales a las exigencias parentales y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, así como el dominio de habilidades psicosociales, a las cuales no siempre se encuentran preparados en su formación profesional (Pacheco, Elacqua y Brunner, 2005). Por lo tanto ¿Cómo es percibido el cambio y la innovación no-prescrita por los profesionales de una escuela infantil itinerante?

1.2 La noción de innovación y cambio en educación.

El concepto de innovación toma fuerza a principios del siglo XX relacionándolo con las ciencias técnicas (Monetti, 2002). Sin embargo, a partir de los años 70 diversos autores se interesan por la presencia de los conceptos innovación y cambio en el medio escolar (Huberman, 1973, Hargreaves, 1994; Rivas, 2000; Cros, 2013). Así, en este ámbito la innovación es considerada como “cambios locales que son adaptaciones de algo que ya existe en una escuela vecina [...] es el hecho [...] de poner en práctica un concepto, una actitud o un instrumento que es cuantitativamente y cualitativamente diferente de lo que había antes” (Huberman, 1973, p.8). La innovación comprenderá no sólo una novedad venida del exterior, sino también, como señala Monetti (2002), incluye un proceso de cambio que emana de un individuo o de una pequeña colectividad, distintiva de cada grupo social o colectividad, emergiendo una identidad de cambio e innovación en un grupo determinado. Ésta se vuelve, una influencia social que introduce nuevas formas de comportamiento o de pensamiento que modifican las antiguas ideas concebidas (Moscovici, 1979), lo que permite, según Cros (2013), a educadores o docentes utilizar sus propios márgenes de maniobra concedidos por la institución, para poner en práctica cotidianamente nuevas iniciativas para el cambio. Por lo tanto, la innovación no podrá ser idéntica en diversos contextos, sin que ésta sufra cambios, ya que cada individuo hará su propia adaptación e interpretación de lo que él o ella cree que debe ser el cambio, adaptándolo a la situación particular de los actores involucrados.

Por lo tanto, ¿Cómo podemos comprender la noción de innovación y de cambio no-prescrito desde el punto de vista de los profesionales de esta modalidad?

2 Metodología

2.1 Objetivos

Comprender cómo los profesionales perciben esta modalidad, gracias a sus experiencias pasadas y presentes.

- Desentrañar las representaciones de los profesionales de esta modalidad, en torno a sus vivencias y experiencias en el JSR.

³ En los documentos redactados por Integra para la presentación de la modalidad, las parejas son siempre compuestas de una mujer educadora y un hombre animador. En este caso, no buscamos comprender si se trata de una elección política de Integra o si esto corresponde a una feminización de la carrera de educación parvularia en Chile.

- Mostrar las dinámicas adaptativas de los profesionales en torno al JSR.

2.2 Paradigma y diseño metodológico de la investigación

El quehacer educativo que manejan los profesionales, se inserta en un medio en donde las experiencias educativas conllevan a una relación entre sujetos que actúan, en un medio excesivamente convergente y rico (Van der Maren, 1996). Cuando se trabaja en relación al Otro, este Otro inevitablemente nos afecta, nos provoca fascinación o rechazo, confrontándonos a lo esencial de nuestras vidas de hombres y mujeres (Cifali, 2012). De este modo y en relación a los objetivos, me posiciono en un paradigma cualitativo de investigación, que busca a través de la inducción, la comprensión e interpretación del sentido que dan los profesionales a sus experiencias cotidianas de trabajo. Para ello, considero en esta investigación rasgos del método clínico en ciencias de la educación, en concordancia con la perspectiva de Yelnick (2005), quien considera este método como una comprensión sobre el sentido que dan los sujetos a las situaciones vividas, sin interesarse en los hechos reflejados en la realidad; interesándose sobre la “vivencia” subjetiva de las personas en relación a “algo”, en este caso, en relación al Jardín sobre Ruedas.

Para acercarme a los profesionales de esta modalidad, la recogida de datos se centró en una región del centro sur de Chile que trabaja mayoritariamente en zona rural, lo que es percibido por estos profesionales como una diferencia entre el mundo urbano y el mundo rural. Según los discursos de los profesionales, ellos deben adaptarse constantemente, impregnando así, sus experiencias de representaciones, reflexiones e imaginarios.

Sin buscar realizar una estandarización de la realidad, en la misma línea de Blanchard-Laville (1999) y Yelnick (2005), mi objetivo fue comprender el universo interno de los profesionales, a partir de sus experiencias. En concordancia con el método clínico, sin utilizar un modelo categorial previamente establecido se realizaron tres entrevistas⁴ no-estructuradas. Este tipo de entrevista, permite penetrar en los sistemas de valores, las representaciones y las percepciones específicas de un número limitado de actores (Pourtois y Desmet, 2007). De este modo, planteando solo una pregunta⁵, se invitó a las personas a expresar libremente sus ideas, recuerdos e imágenes, sin orden jerárquico, según el principio de libre asociación, siguiendo su propio hilo conductor, respetando sus silencios y pausas (Yelnick, 2005). Esto permitió obtener entrevistas de 50 minutos aproximadamente.

Luego de esta etapa, las entrevistas fueron caracterizadas a través de un análisis de contenido con la ayuda del software Nvivo. Esto condujo a un análisis profundo de cada experiencia vivida por los entrevistados, reuniendo los discursos en nudos de sentido, codificando y construyendo categorías temáticas que fueron validadas gracias a la saturación del discurso (Pourtois y Desmet, 2007). A través de estas etapas, surgieron tres matrices categoriales, las cuales abordan diferentes aspectos: la relación entre la modalidad y las familias; la relación entre la educadora y el animador; y las relaciones y representaciones de los actores en torno al JSR. Para el caso de esta comunicación, presento los resultados de esta última matriz categorial (que tiene por nombre “la modalidad”), la cual es consistente y suficiente para responder a los objetivos planteados en torno a la innovación y el cambio.

⁴ Las entrevistas fueron realizadas previa autorización y consentimiento de los sujetos involucrados. Para respetar el anonimato de los entrevistados y entrevistadas, sus nombres fueron cambiados a Rita y Daniela para las dos educadoras; Esteban para el animador socio-cultural.

⁵ “Tú, Como educadora / tío, ¿cómo ves el Jardín Sobre Ruedas?”. Pregunta planteada a los entrevistados.

3 Resultados

De forma transversal, la matriz categorial, “La Modalidad”, se construye gracias al discurso de los hablantes en torno a su propia relación con el objeto, o sea, con el JSR. Esta demuestra la interacción entre las experiencias, reflexiones y sentimientos que resienten estos profesionales en torno a su trabajo. La interpretación que ellos hacen de su rol de educadores, la mirada sobre la escuela como sistema social y sus perspectivas en torno al JSR, hacen emerger vivencias pasadas y presentes, que se conjugan de forma dialéctica con sentimientos de impotencia (debido a la carga laboral) y de satisfacción (gracias a lo itinerante), lo que les permite dar un sentido positivo a su trabajo cotidiano. Por lo tanto, a partir de “La Modalidad”, se desprenden tres dimensiones analizadas: comparaciones con escuelas infantiles convencionales; “no tengo tiempo”; y placer y movimiento.

3.1 Comparaciones con escuelas infantiles convencionales.

Esta dimensión refleja la relación entre el pasado y presente del ejercicio profesional de estos actores. Para ellos, el JSR representa diferencias, lo que lleva a comparaciones entre el JSR y escuelas infantiles. De este modo, para Rita, sus antiguas experiencias representaban el aburrimiento y la rutina: *“lo encontraba súper fome, lo único que quería era huir” (Rita)*. En el mismo sentido, Daniela destaca que esta modalidad permite cuestionarse sobre el quehacer educativo: *“Buscamos innovar [...] en estrategias de evaluación, porque las evaluaciones convencionales muchas veces no nos sirven [...] ¡es complejo! [...] es algo que seguimos reinventando y tratamos de buscar, entonces, es un jardín que también técnicamente te obliga como educadora a buscar y a seguir innovando, a seguir perfeccionándote” (Daniela)*. Para ellas, este dispositivo en comparación con las experiencias anteriores, representa una gratificación profesional, que les permite satisfacer diversas aspiraciones personales (Legendre, 1993).

3.2 “No tengo tiempo”

La falta de tiempo, además de los esfuerzos físicos (cargar, descargar el furgón, los viajes, etc.) y psicológicos (4 localidades requieren la administración de 4 escuelas) a los que se ven enfrentados los profesionales, son percibidos como fuente de agotamiento: *«No tenemos tiempo» (Daniela)*. Sin embargo, los entrevistados mantienen una mirada positiva del JSR poniendo en evidencia una dicotomía: *“Aunque de repente uno en la mañana vaya como con sueño, no sé de dónde saco el ánimo” (Rita)*. Esta dicotomía se explica ya que, incluso si existe un fuerte agotamiento físico, el hecho de que los actores experimenten una satisfacción laboral, sumado a las demandas de terreno que exigen a los profesionales innovar en las prácticas docentes, conlleva a que la experiencia vivida, sea percibida como una experiencia positiva. De este modo, a través de esta visión sobre el JSR, los actores poco a poco, van construyendo constructos compensatorios a la falta de tiempo. Estas, se manifiestan en el desarrollo de habilidades reflexivas, de negociación, de adaptación y de reconstrucción que permiten dinámicas constantes de innovación y cambio, transmitiendo así, una confianza en sí mismos, que les permite no subyugarse a la realidad establecida (Winnicott, 1975). Así, estas nuevas experiencias que los profesionales se autorizan, se transforman en un hilo conductor, ayudándoles a generar nuevas competencias profesionales, lo que les permite nuevas satisfacciones personales.

3.3 Placer y movimiento

Los resultados reflejan, que además de la dicotomía explicada anteriormente, la flexibilidad que se autorizan diariamente genera un gusto por los cambios. Estos son experimentados como desafíos por los profesionales, que al mismo tiempo, les genera un sentimiento placentero: “*Todo está siempre en constante movimiento y eso en ningún momento te permite caer en una rutina*”. (Rita). Esta concepción sobre sus propias prácticas y experiencias vividas en el JSR, se comprenden a través de dos dimensiones que emergen: Por una parte, buscando adaptaciones constantes que generen cambios en sus prácticas, el JSR para los profesionales, representa un espacio de juego en el sentido de Winnicott (1975), en el cual ellos crean y se sirven de elementos psíquicos que les permiten transitar dentro y fuera de una zona de confort, presentando una capacidad para encontrarse constantemente en “movimiento”, en la incertidumbre (Green, 2013). Por otra parte, para estos educadores la innovación y el cambio se vuelve un fenómeno colectivo que se mantiene y desarrolla gracias a la libre iniciativa que asume cada uno, manteniendo la cohesión y la eficacia en la organización (Cros, 2007).

4 Discusión y perspectivas

Desde una perspectiva clínica en educación, estos resultados ponen en evidencia los procesos subjetivos que viven los individuos, lo que permite concluir, que estos actores desarrollan permanentemente nuevas formas de reflexión, viviendo procesos continuos de cambio, de aprendizaje individual/colectivo, reconstruyendo una identificación al grupo y regenerando la capacidad de innovar. Esto los impulsa a dar respuestas locales, sustentando sus prácticas en la espontaneidad y en procesos internos que son decididos colectivamente. Estas dinámicas, se transforman en acciones cotidianas sin que los actos creativos se limiten a una situación puntual, sino que estas se vuelven situaciones constantes, por modestas que sean estas acciones (Mérini, 1995). De este modo, se engendra una influencia social que introduce nuevas formas de comportamiento o de pensamiento que modifican las antiguas ideas concebidas Moscovici (1979). Esto permite compensar el agotamiento cotidiano aspirando a realizar cambios en el orden social.

Por lo tanto, el cambio les permite reconstruir una identidad profesional en coherencia al medio en el que ejercen. Esto nos hace plantear como hipótesis que, en el JSR, no existe solo una identidad profesional, sino que varias, las cuales dependerán del contexto social donde estarán inmersas, existiendo diversas identidades profesionales adaptadas y adecuadas a una realidad local. Estas adaptaciones generan conocimientos compartidos, compromisos en las relaciones interpersonales e historias compartidas de aprendizaje, llegando a ser los actores, portadores de transformación (Wenger, 2005). Esto conlleva a un verdadero cambio en la vida de los individuos, impactando así, en las familias y en los niños y niñas del Jardín sobre Ruedas.

Referencias

- Blanchard-Laville, C. (1999). L’approche clinique d’inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, n° 127, 9-22.
- Chan, M.E., Gomez Lopez, L.F. y Minakata Arceo, A. (2011). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. México: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Cifali, M. (2012). Démarche clinique, formation et écriture. En L. Paquay (Ed.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 145-161). Bruselas: De Boeck Supérieur, 4ta ed.

- Cros, F. (2007). *L'agir innovational*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (2013). Perspectives en éducation et formation. De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, (3), pp.63-88.
- Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO/BIE.
- Hargreaves A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Columbia: Teachers College Press.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin. En Dessus P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, n°164, p.139-158.
- Llorent, V. y Varo, J.-C. (2013). Innovaciones didácticas para fomentar el aprendizaje y la cohesión social en el aula. La técnica puzzle con equipo de sabios. *Innovación educativa*, n°23, pp. 179-196.
- Medina, A. y Domínguez, M.ª (2009). *Didáctica para profesionales de la educación*. Madrid : Universitas.
- Mérini, C. (1995), Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n° 16.
- Monetti, V. (2002). *Certitudes et paradoxes de l'innovation : états de lieux, états d'esprits*. Lyon : INRP.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologies des minorités actives*. Paris : PUF.
- Pacheco, P., Elacqua, G. y Brunner, J.J. (2005). *Educación preescolar. Estrategia bicentenario*. Ministerio de Educación, Santiago.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Rinaudo, J.-L. & Tavignot, P. (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions et effets*. Paris : L'Harmattan.
- Rivas, M. (2000). *La innovación educativa*. Madrid: Ediciones síntesis.
- Van der Maren, J.-M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : éd. De Boeck.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Univers : Québec.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, n°50, pp 133-146.