

# INOVAÇÃO E MUDANÇA: PERCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EM UMA CRECHE ITINERANTE

INNOVACIÓN Y CAMBIO: PERCEPCIÓN DE VIVENCIAS EN UNA ESCUELA INFANTIL ITINERANTE

INNOVATION AND CHANGE: PERCEPTION OF EXPERIENCES IN AN ITINERANT NURSERY SCHOOL

**Gabriela Ahlers Vergara**

Laboratorio de investigación CIRNEF. Université de Rouen Normandie

Correspondencia Gabriela Ahlers Vergara  
Correo: [gabriela.ahlers@univ-rouen.fr](mailto:gabriela.ahlers@univ-rouen.fr)

Recibido: 14/12/2018; Aceptado: 04/04/2019  
DOI: 10.17398/0213-9529.38.2.175

## Resumen

Hoy en día el término innovación y cambio se ha vuelto lenguaje cotidiano en distintas esferas, incluso en el ámbito de la investigación educativa. En el presente artículo se pone en evidencia cómo ciertos profesionales de la educación perciben, se enfrentan y crean dinámicas de cambio y de innovación en una escuela infantil itinerante en Chile: el Jardín sobre Ruedas. A través de una investigación cualitativa basada en la inducción, se realizaron entrevistas no-estructuradas, las cuales fueron codificadas a través del software Nvivo en unidades de análisis, emergiendo así nuevas subcategorías basadas en el discurso de los hablantes. Esto permite desprender ciertos resultados que muestran cómo los profesionales adaptan su quehacer educativo en función de las necesidades que emergen en esta modalidad. Finalmente, se concluye que la adaptación constante de las prácticas profesionales permite adquirir nuevas competencias profesionales, satisfacciones personales y una cohesión al grupo, dando respuestas adecuadas a las familias y a los niños y niñas del Jardín sobre Ruedas.

**Palabras clave:** Educación Infantil; escuela itinerante; innovación educativa; investigación cualitativa.

## Abstract

Nowadays the term innovation and change has become everyday language in different spheres, even in the field of educational research. In the present article, it is shown how certain education professionals perceive, face and create dynamics of change and innovation in an itinerant preschool in Chile: el Jardín sobre Ruedas. Through qualitative research based on induction, non-structured interviews were conducted, which were coded through the Nvivo software in units of analysis. In this emerging new subcategories based on the speech of the speakers. This allows for the release of certain results that show how professionals adapt their educational work according to the needs that emerge in this modality. Finally, it is concluded that the constant adaptation of the professional practices allows acquiring new professional skills, personal satisfactions and a cohesion to the group, giving adequate answers to the families and the children of the Jardín sobre Ruedas.

**Keywords:** children's education; itinerant school; educational innovation; qualitative research

## Resumo

Atualmente, o termo inovação e mudança tornou-se a linguagem cotidiana em diferentes esferas, até mesmo no campo da pesquisa educacional. No presente artigo mostra-se como certos profissionais da educação percebem, enfrentam e criam dinâmicas de mudança e inovação em uma escola maternal itinerante no Chile: o Garden on Wheels. Por meio de pesquisa qualitativa baseada na indução, foram realizadas entrevistas não estruturadas, as quais foram codificadas através do software Nvivo em unidades de análise, surgindo assim novas subcategorias baseadas na fala dos falantes. Isso permite a divulgação de certos resultados que mostram como os profissionais adaptam seu trabalho educacional de acordo com as necessidades que emergem nessa modalidade. Por fim, conclui-se que a constante adaptação das práticas profissionais permite adquirir novas habilidades profissionais, satisfações pessoais e uma coesão ao grupo, dando respostas adequadas às famílias e aos filhos do Garden on Wheels.

**Palabras clave:** educação infantil; escola itinerante; inovação educacional; pesquisa qualitativa.

## INTRODUCCIÓN

Las nociones de innovación y de cambio se han vuelto lenguaje cotidiano en el ámbito educativo, pudiendo encontrarlas referidas a diferentes aspectos: reformas curriculares (Chan, Gómez López y Minakata Arceo, 2011), innovaciones didácticas (Medina y Domínguez, 2009; Llorent y Varo, 2013) e innovación en la formación docente (Cros, 2007).

Sin embargo ¿cómo entender estos conceptos dentro de una esfera local? ¿Cómo se articula y crea la innovación a nivel de una escuela infantil? ¿Cómo perciben y viven la noción de cambio los docentes? Esto es lo que pondremos en evidencia a través del presente artículo, el cual aborda ambas nociones insertas en una escuela infantil itinerante: el Jardín sobre Ruedas.

Para comprender de una forma acabada; el artículo se estructura en diferentes apartados: este primer apartado, aborda la perspectiva teórica y el contexto donde se inserta nuestra investigación en curso; el segundo, identifica los objetivos de la investigación, así como la metodología utilizada; el tercero, aborda los resultados que dan pie al siguiente apartado, la discusión de los resultados; y en el último apartado, se abordan las conclusiones, perspectivas y aperturas de esta investigación.

### La noción de innovación y de cambio en educación

El término innovación viene del latín *innovatio* que quiere decir *cambio y renovación*. En el transcurso del siglo XX esta noción se relaciona al proceso de producción en la esfera técnica e industrial, donde la innovación se entiende como la creación de un objeto nuevo, de un producto inexistente, el cual es panificable y controlable, siendo guiado a través de un cúmulo de etapas diferentes que permiten llegar a un resultado que luego, es verificado y generalizado en diferentes contextos (Alter, 2002; Monetti, 2002).

Poco a poco, este concepto evoluciona, no solo en las ciencias técnicas, sino que también, en las ciencias sociales (sicología, sociología, ciencias de la educación). A partir de los años setenta hasta nuestros días, diversos autores en el ámbito de la investigación educativa, se interesan sobre el concepto innovación dentro del sistema escolar (Huberman, 1973, Hargreaves, 1994; Rivas, 2000; Alter, 2002; Cros, 2013). Así mismo, vemos el surgimiento de nuevos discursos políticos que impulsan reformas y tienen como objetivo estructurar el rol de ésta en el quehacer educativo de los profesionales (OCDE, 2006). Por lo tanto, la mirada sobre la innovación se desplaza del objeto novedoso al proceso de cambio. En este contexto, Huberman (1973) es uno de los primeros en situar su mirada en el proceso, entendiendo el cambio y la innovación 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. (p.8)*

De este modo, según Cros (2004) se distinguen dos formas de innovación (Cros, 2004): la innovación técnica, la cual pretende la creación de un nuevo objeto que sea generalizable para impulsar nuevas transformaciones; y la innovación escolar, que va a depender en gran medida del cómo los actores se apropian de nuevos métodos y del cómo se llevan a cabo sus prácticas cotidianas.

Por otra parte, Rinaudo y Tavignot (2016), complementan lo anteriormente citado, estructurando y definiendo los cambios como: prescritos o no prescritos y/o individuales o colectivos. Según estos autores, los cambios prescritos son regulados por las instituciones, son éstas que aplican estos cambios a un conjunto de actores del sistema escolar, lo cual, requiere de un tiempo de adaptación de las personas al nuevo orden prescrito, que se construye y reconstruye a través de tensiones, conflictos y compromisos. Por otra parte, podemos

encontrar los cambios no-prescritos que se fundan en el espacio local como generador de cambio, los cuales dependerán de la intención de cada actor o grupo por modificar su actividad cotidiana, aportando un cambio o un toque diferente a la práctica.

Por lo tanto, la innovación no sólo toma la forma prescriptiva que viene de la institución, sino que por sobre todo, es una dinámica constante de equilibrio/desequilibrio relativa al contexto y a sus actores, la cual no busca la resolución de un conflicto, sino que más bien, intenta llevar a cabo una práctica cotidiana de forma diferente a lo que se hacía antes. El cambio, y por ende la innovación, se genera a partir de la insatisfacción que resienten los actores en cuanto a sus prácticas, las cuales son percibidas como corrientes y/o poco adecuadas, lo que los lleva a una reflexividad profesional en torno a las experiencias vividas en el ejercicio de su profesión, para proponer y generar cambios, posicionándose entre dos universos simbólicos estables: en el que se encuentran y al que aspiran a través del cambio (Janner-Riamondi y Tavignot, 2016). Por ende, es este proceso de cambio que va a estar en el meollo de los cuestionamientos, del cómo los actores se apropian del futuro virtual e imaginario que se pone en juego en la innovación, otorgándole mayor importancia al proceso y a la experiencia vivida que al resultado en sí mismo.

El proceso de cambio emana de un individuo o de una pequeña colectividad distintiva de cada grupo social, ya que son los actores los que aportarán elementos creativos y originales que permiten renovar los métodos, la organización y los contenidos, emergiendo así, una identidad de cambio e innovación en un grupo determinado (Monetti, 2002). Este proceso se vuelve una influencia social que introduce nuevas formas de comportamiento o de pensamiento que modifican las antiguas ideas concebidas (Moscovici, 1979). Esto permite, a educadores o docentes, utilizar sus propios márgenes de maniobra concedidos por la institución, para poner en práctica cotidianamente nuevas iniciativas para el cambio (Cros, 2013).

Por lo tanto, las dinámicas de innovación y de cambio no podrán ser exportadas a otras esferas sin que exista una aprobación de todos los actores del grupo. Incluso si ésta se tratase de reproducir, tampoco sería idéntica, ya que cada individuo hace su propia adaptación e interpretación de lo que él o ella cree que debe ser el cambio, adaptándolo al contexto particular y a los actores involucrados.

Esto requiere que los profesionales de la educación presenten una flexibilidad constante, que les permita ser vectores de cambio, para ser creadores, reguladores y evaluadores de proyectos que involucran a la escuela en múltiples alianzas (Marcel y Piot, 2005, p.109).

Esta forma de entender la innovación y el cambio como proceso, cuestiona el quehacer educativo de los profesionales, el cual está íntimamente ligado a las representaciones que los actores tienen de lo que es el cambio o la innovación en donde trabajan. Por lo tanto, sus prácticas serán fiel reflejo de su mirada en torno al quehacer cotidiano, los actores y, sobre todo, a lo que representa ser profesional, desde un punto de vista psíquico, en una determinada escuela, en nuestro caso: en el Jardín sobre Ruedas.

### **Una escuela infantil itinerante: El Jardín sobre Ruedas**

El Jardín sobre Ruedas (JSR) fue creado en Chile, en 1996. Esta modalidad pertenece a la Fundación Integra la cual es parte de la red de fundaciones de la dirección sociocultural de la Presidencia de la República de Chile.

Integra desde 1990, se dedica a la educación preprimaria de niños y niñas entre 0 y 6 años, siendo una de las tres principales instituciones públicas que imparte educación para este tramo de edad a nivel nacional. En cuanto al currículum, Integra sigue los planes y programas del Ministerio de Educación (Bases curriculares), siendo una institución importante de la educación formal en este rango etario (Orellana, De la Jara, 1999, p54.).

El JSR 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 hogares .

Esta modalidad la componen una maestra de infancia o educadora de párvulos como se denomina en Chile <sup>1</sup>y un animador socio-cultural <sup>2</sup>. La educadora de párvulos construye el trabajo pedagógico, diagnóstico, planificación de los objetivos de aprendizaje, planificación de las actividades, evaluación, etc. Por su parte, el animador conduce el vehículo, acompaña el trabajo de la educadora y realiza diferentes tareas como: actividades pedagógicas con niños y niñas, visitar a las familias en el hogar, así como relacionarse con los distintos actores del Jardín sobre Ruedas. Ningún tipo de formación específica es exigida al animador, sin embargo se espera un perfil relacionado con el ámbito educativo, de hecho en varias regiones son profesores de educación física o cuentan con estudios en el área de motricidad como la kinesiología (Educación 2020, 2019).

Al mismo tiempo, la dupla educadora-animador deben seguir constantemente formaciones que son impartidas y dirigidas por asesoras de la Fundación Integra.

La dupla educadora-animador, se desplazan en un furgón con todo el material necesario para instalar la escuela en diferentes espacios: el consultorio, la iglesia, la junta de vecinos, etc. Los trayectos para llegar a las distintas localidades pueden durar entre 40 minutos y 2 horas ida y lo mismo para la vuelta. Estos trayectos son el momento propicio para organizar la jornada: preparar el material mientras el animador conduce, enviar informaciones a los apoderados, responder mails, reflexionar sobre la jornada, conversar de temas informales entre compañeros de trabajo, ponerse de acuerdo sobre las futuras actividades etc.

La educadora y el animador visitan una vez por semana cada localidad, permaneciendo allí 4 horas. Esta rutina se repite en cuatro lugares diferentes por semana, el quinto día, lo dedican a la planificación en las oficinas de la Fundación Integra.

Cada vez que, los niños y niñas asisten al JSR en sus respectivas localidades, deben ser acompañados de un miembro de la familia, el cual está presente durante toda la jornada, para luego llevarse a casa actividades educativas que realizarán durante la semana. Si en alguna ocasión un niño o niña falta una o dos veces seguidas al JSR, la educadora y el animador efectúan visitas domiciliarias para conocer el motivo de la ausencia, para explicar el trabajo realizado en el JSR y además, para dejarles actividades que deben ser desarrolladas en casa junto a algún familiar.

En esta modalidad, el hecho de que las familias se encuentran en interacción constante - con la dupla y con los niños y niñas - dentro del aula; sumado, a que animador-educadora se desplazan a sus domicilios para dejar tareas y explicar cómo deben aplicar los padres dichas actividades; demuestra, una reconfiguración del espacio y cómo estos profesionales manejan sus prácticas educativas que se extienden más allá de los muros de la escuela. Esta realidad exige de los profesionales, adaptación a las exigencias parentales y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas lo que requiere un gran manejo de habilidades psicosociales

Por lo tanto ¿Cómo es percibida esta modalidad por sus profesionales? ¿Cómo son percibidas sus prácticas en éste espacio escolar? ¿Cómo es percibido el cambio y la innovación no-prescrita por los profesionales de una escuela infantil itinerante?

## METODOLOGÍA

### Objetivos

El presente artículo se basa en los primeros resultados de una investigación doctoral en curso, cuyo campo de estudio es el Jardín sobre Ruedas. A través de la indagación de las percepciones que tienen los profesionales de esta modalidad los objetivos para el presente artículo son los siguientes:

- Comprender cómo los profesionales perciben esta modalidad gracias a sus experiencias pasadas y presentes fuera y dentro del JSR.
- Comprender la percepción que tienen estos profesionales en torno a las dinámicas de cambio en esta modalidad.

### Paradigma y diseño metodológico de la investigación

El quehacer educativo que llevan a cabo los profesionales, se inserta en un espacio donde las experiencias educativas conllevan, a una relación entre sujetos en un medio excesivamente convergente y rico (Van der Maren, 1996). Cuando se trabaja en relación al Otro, éste 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 actores a sus experiencias cotidianas de trabajo. En la misma línea de Catherine Yelnick (2005), mi búsqueda se sitúa hacia la comprensión del 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.

Sin buscar realizar una estandarización de la realidad, en el sentido de Blanchard-Laville (1999), mi objetivo fue comprender el universo interno de los profesionales a partir de sus experiencias vividas; por consiguiente las categorías que emergieron nacieron gracias al discurso de los hablantes, sin haber establecido categorías previas.

En relación con nuestro paradigma, para la producción de datos se eligió como técnica la entrevista no-estructurada<sup>3</sup>, la cual pone de relieve la subjetividad de los entrevistados, permitiendo introducirse en los sistemas de valores, las representaciones y las percepciones específicas de un número limitado de personas (Pourtois y Desmet, 2007). De este modo, se realizaron tres entrevistas no-estructuradas bajo el consentimiento y previa autorización de los actores involucrados.

Las entrevistas realizadas tuvieron una duración de 50 minutos aproximadamente.

Para respetar su anonimato, los nombres fueron cambiados a Rita y Daniela, para las dos educadoras; Esteban, para el animador.

Se realizó la siguiente pregunta: “Tú, Como educadora / tío<sup>4</sup>, ¿cómo ves el Jardín Sobre Ruedas?”

Planteando solamente una pregunta 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).

El hecho de crear un espacio para que los actores pudiesen expresarse libremente, sin realizar otras preguntas, me permitió comprender la lógica de su discurso, las estructuras mentales y las conclusiones que ellos sacan en torno a las experiencias vividas en la modalidad, evidenciando el proceso inconsciente que se pone en marcha en la relación educativa (Rinaudo, 2007).

En cuanto al manejo de los discursos, en una primera etapa, realicé la transcripción de las entrevistas, lo que me condujo a tener una mirada sobre el conjunto del contenido de éstas logrando una familiarización con el contenido. Así mismo, también realicé lecturas flotantes con

el propósito de identificar hilos conductores discursivos. De esta forma, en la primera etapa, con la ayuda del software Nvivo, se codificaron los discursos a través de un análisis de contenido (Bardin, 2001), formando unidades de sentido. Estas estructuraciones de unidades de sentido no tienen como objetivo detectar qué contenido es más relevante que otro, sólo me sirvo de esta herramienta (análisis de contenido) para poder manejar la información y poner en evidencia los procesos psíquicos en relación a las prácticas profesionales adaptativas que viven los profesionales entrevistados en esta modalidad.

Esto condujo a la caracterización de las unidades de sentido, creando tres grandes nudos categoriales.

1. La relación padres y JSR;
2. La relación entre la educadora y el animador;
3. Las miradas de los profesionales en torno al JSR.

El primer gran nudo hace referencia a la relación pragmática pero también afectiva que se establece entre la dupla (educadora-animador) y las familias de esta modalidad.

El segundo nudo hace referencia a la relación colaborativa que se configura entre el animador y la educadora.

Por último, el tercer nudo se construye gracias a los discursos sobre la mirada y percepción que tienen los entrevistados en torno al JSR

En una segunda etapa, al interior de estas categorías, realicé un análisis de contenido más detallado y minucioso, en donde emergieron nuevas subcategorías, esto me condujo a un análisis profundo de cada experiencia vivida por los entrevistados, las cuales se validaron gracias a la saturación del discurso (Pourtois y Desmet, 2007).

Para la presentación de este artículo, sólo muestro los resultados de la última unidad de sentido: "Miradas de los profesionales en torno al JSR" que es consistente y suficiente para responder a los objetivos planteados en torno a la innovación y el cambio.

## RESULTADOS

De forma transversal, el nudo categorial "Miradas de los profesionales en torno al JSR", se construye gracias al discurso de los hablantes en torno a su propia relación con el objeto, o sea, con el JSR. Esta unidad de análisis se basa en una relación dialéctica 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 dinámica con sentimientos de impotencia (debido a la carga laboral) y de satisfacción (gracias a la modalidad itinerante), lo que les permite dar un sentido positivo a su trabajo cotidiano.

Las subcategorías que se presentan a continuación, no son excluyentes entre sí puesto que se encuentran en una dialéctica constante, entre lo experimentado por los actores y sus representaciones, sin poder excluir ni marginalizar las vivencias y las percepciones de éstos.

Estas subcategorías se permean unas con otras, sin embargo, para evidenciar con mayor claridad esta dinámica intrínseca de los actores, éstas se separan; de este modo, a partir de "Miradas en torno al JSR" se desprenden subcategorías analizadas que representan los resultados.

- Comparaciones con escuelas infantiles convencionales;
- "No tengo tiempo"; y
- Placer y movimiento.

## 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 los lleva constantemente a hacer comparaciones entre el JSR y escuelas infantiles convencionales.

Un aspecto importante para los entrevistados es la rutina que existe en las escuelas convencionales. Por ejemplo, las experiencias pasadas que había tenido Rita en el ejercicio de su profesión, ella las consideraba como aburridas y rutinarias. Esto la motivó a buscar nuevos horizontes y es así como llega a trabajar en esta modalidad.

*“[Cuando trabajaba en una escuela infantil] lo encontraba súper fome, lo único que quería era huir” (Rita).*

Este deseo de “huir”, demuestra que las experiencias pasadas de Rita en escuelas convencionales, pueden ser consideradas como generadoras de monotonía y rutina que devasta el quehacer educativo, perdiendo las ganas por la renovación de sus prácticas en el día a día (Espot et Nubiola, 2011, p.18).

Para Rita esta modalidad le dio un nuevo respiro, ya que para ella representa un dinamismo que no había podido encontrar en trabajos anteriores. Esta experiencia en el JSR es vivida y sentida como fuente de cambio y como un estímulo profesional el cual aprecia.

*“Aunque me levanto mucho más temprano me levanto feliz porque sé [...] que lo voy a pasar bien, me gusta [...] la dinámica de trabajo es muy, muy diferente a lo que uno está acostumbrado... aparte [...] el tema del viaje [...] que puede ser agotador [...] de hecho ¡hasta eso me gusta! porque viajamos... eh... nuestra hora de trabajo empieza a las ocho y media, pero resulta que estamos tres horas arriba de la camioneta después implementamos... eh... que eso es largo po', implementamos, llegan los niños, con todos sus periodos establecidos... eh... terminamos, guardamos, nos subimos a la camioneta, llegamos a las cinco y media... no es que estés de las ocho y media a las cinco y media en una sala de clases con niños... entonces como que todo, ¡todo! es distinto” (Rita).*

En el mismo sentido, Daniela destaca que, a diferencia de otras escuelas infantiles, esta modalidad la lleva constantemente a 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, esta modalidad en comparación con las experiencias anteriores, representa una gratificación profesional, que les permite satisfacer diversas aspiraciones personales (Legendre, 1993).

### “No tengo tiempo”

La falta de tiempo para gestionar el trabajo cotidiano, sumado a los esfuerzos físicos (cargar, descargar el furgón, los viajes de ida y de regreso, etc.) y psicológicos (cuatro localidades significan la administración de 4 escuelas) a los que se ven enfrentados los profesionales, son percibidos por ellos como fuente de agotamiento:

*«No tenemos tiempo, es que ¡no tenemos tiempo!» (Daniela).*

Para los tres entrevistados las condiciones de trabajo son una fuente de cansancio y fatiga, lo que los lleva a tener un sentimiento de no tener el tiempo necesario para realizar todas las tareas solicitadas, tanto por lo que implica el trabajo en aula, así como las demandas de Integra.

*“Las chiquillas [las otras educadoras del JSR] están como súper estresadas se molestan por cualquier cosa” (Rita).*

Sin embargo, los entrevistados mantienen una mirada positiva del JSR poniendo en evidencia una dicotomía:

*“Aunque de repente uno en la mañana vaya con sueño, no sé de dónde saco el ánimo [...] esta semana estuve toda la semana enferma, pero cuando estaba haciendo jardín ¡me olvidé que estaba enferma! En ningún momento me sentí mal, ni sentí ganas de que termine luego ¡No, nunca! se hace corto, siempre me pasa eso” (Rita).*

Esta dicotomía se explica que a pesar del cansancio que esta modalidad significa para ellos, ésta les retribuye una gran satisfacción laboral. Además, las exigencias en terreno, como adaptarse a las vicisitudes diarias e innovar en las prácticas docentes, conlleva a que la experiencia vivida, sea percibida como una experiencia positiva.

De este modo, los actores van construyendo constructos compensatorios a las dificultades que se les presentan. Estos se manifiestan en el desarrollo de habilidades reflexivas, de negociación, de adaptación y de reconstrucción, creando a través del cambio, 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). Esto les permite construir una confianza en sí mismos, que los lleva a no subyugarse a la realidad establecida (Winnicott, 1975). Estas nuevas experiencias que los profesionales se autorizan, les ayudan a generar nuevas competencias profesionales, lo que les permite nuevas satisfacciones personales.

### **Placer y movimiento**

Los resultados demuestran, que además de la dicotomía explicada anteriormente, la flexibilidad que se autorizan diariamente los actores surge gracias a la práctica cotidiana llevada a cabo en esta modalidad. Sin embargo, esta situación no es vivida por los profesionales como algo fastidioso, por el contrario, ellos lo viven como atrayente, cautivante. .

*“yo pienso que yo trabajo y después me voy satisfecho a mi casa...” (Esteban).*

*“Todo está siempre en constante movimiento y eso en ningún momento te permite caer en una rutina” (Rita).*

Así mismo, el movimiento y dinamismo de la modalidad, es vivido como una situación de aprendizaje, que les permite crear nuevas prácticas, innovar y desarrollar competencias profesionales.

*“Tienes que hacerlo!, porque si no en el fondo... en el fondo... siento que, que tienes que moverte sí o sí tienes que moverte, sí o sí... eh te obligas de alguna manera a buscar nuevas cosas, a buscar nuevas metodologías de trabajo...” (Daniela).*

El movimiento, las nuevas experiencias, la innovación, se vuelven hilo conductor de sus prácticas, que les permiten una formación integral en la vida profesional de Rita y Daniela.

*“[El JSR es] Una excelente escuela para educadoras...como formación, sí, como formación...” (Daniela).*

*“Sí... es un gran aprendizaje para mí en lo personal, es un gran aprendizaje el Jardín Sobre ruedas...” (Rita).*

El JSR representa para ellos, valores individuales que les permiten tener un sentimiento de compensación en torno a la modalidad, el hecho de estar en movimiento constante, de trabajar en localidades alejadas, de llevar a cabo un trabajo con las familias de los niños y niñas, etc., se vuelve una fuente de motivación y satisfacción.

De este modo, buscando adaptaciones constantes que generen cambios en sus prácticas, el JSR para los profesionales entrevistados, representa un espacio de juego en el sentido de Winnicott (1975). En este espacio los actores 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).



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta concepción sobre sus propias prácticas y experiencias vividas en el JSR, se comprenden a través de dos dimensiones que emergen:

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 y colectivo, reconstruyendo una identificación de grupo y regenerando la capacidad de innovar, poniendo en evidencia sus procesos subjetivos a través del cambio. Podríamos plantear como hipótesis que estos son procesos psíquicos compensatorios a las dificultades que ellos experimentan de forma cotidiana, como es: “no tengo tiempo” y el “placer y movimiento”. Esto los impulsa a dar respuestas locales, sustentando sus prácticas en la espontaneidad y en procesos internos personales que se conjugan con las decisiones colectivas de las duplas. Estas dinámicas, se transforman en acciones cotidianas sin que los actos creativos se limiten a una situación puntual, volviéndose 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 otra parte, estas dimensiones nos hacen plantear como hipótesis que, en el JSR, no existe solo una identidad profesional, sino que varias, las cuales están en relación al contexto social donde están 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

- Alter, N. (2002). *Les logiques de l'innovation*. Paris, Francia : La Découverte.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse du contenu*. Paris, Francia : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, (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*. Guadalajara, 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 innovationnel*. Bruxelles, Bélgica: 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*, 46, (3), 63-88.
- Educación 2020. (2019). *Aprendiendo en familia. Análisis y propuestas para una educación parvularia flexible y pertinente*. Recuperado de [http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2019/03/Policy\\_Brief\\_1.pdf](http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2019/03/Policy_Brief_1.pdf)
- Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, Francia: UNESCO/BIE.
- Hargreaves A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Columbia: Teachers College Press.
- Janner-Riamondi, J. y Tavignot P. (2016). La notion de changement en éducation et formation : entre approche plurielle et regards croisés. En J.-L. Rinaudo, & P. Tavignot, *Le changement à l'école. Sources, tensions et effets*. (pp.13-40). Paris, Francia : L'Harmattan.
- 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*, 164, 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*, 23, 179-196.
- Medina, A. y Domínguez, M.<sup>a</sup> (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*, 16, 69-184.

- Monetti, V. (2002). *Certitudes et paradoxes de l'innovation : états de lieux, états d'esprits*. Lyon, Francia: INRP.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologies des minorités actives*. Paris, Francia : PUF.
- OCDE (2006). Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Rapport Final. Recuperado de <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformerretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Bélgica: Mardaga.
- Rinaudo, J.-L. & Tavignot, P. (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions et effets*. Paris, Francia : L'Harmattan.
- Rivas, M. (2000). *La innovación educativa*. Madrid, España: Ediciones síntesis.
- Van der Maren, J.-M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Ediciones De Boeck.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Canada:Univers .
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris, Francia : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50,133-146.

---

<sup>1</sup> Para generar una lectura más fluida utilizaré el término educadora para referirme a la educadora de párvulos.

<sup>2</sup> 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. Para generar una lectura más fluida utilizaré el término animador para referirme al animador socio-cultural.

<sup>3</sup> Globalmente la investigación considera observaciones sobre el trabajo cotidiano en el JSR, así como entrevistas a alrededor de siete profesionales que participan activamente de esta modalidad.

<sup>4</sup> Tío es la palabra que utilizan los actores del JSR para denominar al animador.