

# Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela

## To innovate in resilient contexts: to offer wellness spaces in school

M. A. Riera Jaume; M. Ferrer Ribot; A. Estrades Bauzà; C. Rosselló Rosselló; ESPAÑA

### RESUMEN

En los últimos cinco años en el CEIP Verge de Lluc, un centro público de Educación Infantil y Primaria de Mallorca, se ha iniciado un proceso de innovación educativa que parte de la necesidad de ofrecer espacios de bienestar y resiliencia que favorezcan el aprendizaje de los niños que acoge. Este artículo pretende recoger la buena práctica de este centro a través de una serie de reflexiones en torno al camino que se inició desde entonces. La narración se articula desde los ejes clave de este cambio y otorga importancia a cuestiones como la imagen de infancia, la implementación de los ambientes de aprendizaje, el rol del adulto y su formación, así como la documentación entendida como un proceso de reflexión que da continuidad a este proyecto.

**Palabras clave:** Buenas Prácticas, Resiliencia, Innovación Educativa, Ambientes de Aprendizaje, Bienestar

### ABSTRACT

In the last five years an educational innovation process has been started in CEIP Verge de Lluc, a school in Mallorca. This process comes from the need of offering well-being and resilience spaces that help to improve the kids' learning. The aim of this article is to show the good practice of this school based on considerations about the path started. The story-line follows the key points of this change, hi-

ghlighting subjects such as child approach, learning environment, the role of the adult, as well as the gathering of information understood as a process of afterthought that gives continuity to this project.

**Keywords:** Best Practices, Resilience, Educational Innovation, Learning Environment, Well-Being

### INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación *Diseño curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar (EDU 2012-30972)* se seleccionó para el análisis de buenas prácticas la escuela pública CEIP Verge de Lluc que desde hace cinco años está en un proceso de transformación educativa. Seguir y acompañar el proceso de cambio de este centro suscitó el interés del equipo investigador por sus características singulares y por las dificultades que supone afrontar procesos de innovación en un centro de atención preferente. En la investigación se han recogido evidencias de la buena práctica a través de observaciones directas, la documentación que se ha ido generando, entrevistas a las maestras y equipo directivo y se ha participado activamente en las sesiones de formación y reflexión que el centro ha ido realizando.

Dadas las características contextuales del centro era necesario plantear un proceso de innovación educativa que contemplara las particularidades del alumnado. Convertir la escuela en un espacio de resiliencia es uno de los objetivos que guía el proyecto de cam-

bio en el que está inmerso el centro. La escuela es un entorno privilegiado para que los niños<sup>1</sup> construyan una red de relaciones personales afectivas, se sientan valorados, queridos y aceptados por el grupo ya que estas primeras interacciones son esenciales para aportar seguridad y estabilidad en su desarrollo.

Un contexto que favorece la resiliencia es aquel que ofrece un buen trato al niño, que tiene en cuenta sus necesidades, las ganas de aprender, de explorar, la curiosidad continua de todo aquello que oye, que siente, poniendo límites a sus conductas, y si fuera preciso, ofreciendo autonomía, ayudando a superar los obstáculos que se le presentan. “Cuidar de los niños y niñas ofreciéndoles contextos de buenos tratos es un fenómeno posible y al alcance de cualquier comunidad humana” (Barudy y Dantagnan, 2005, 26).

Henderson y Milstein (2008) identifican las escuelas como escenarios propicios para que los niños desarrollen la capacidad de hacer frente a las adversidades, así como que adquieran las competencias académicas, sociales y personales imprescindibles para la vida. La promoción de la resiliencia es una responsabilidad de todos los profesionales que trabajan con la infancia. Para ello se requiere que los maestros sean capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan, desarrollando un pensamiento positivo, así como su implicación en un proyecto compartido con la comunidad y las familias.

Plantear procesos de cambio e innovación en centros resilientes supone, como hemos podido constatar, un largo proceso de difícil recorrido. Resulta esencial no solo implementar cambios en la organización o promover innovaciones didácticas en las aulas sino también trabajar sobre el plano de las creencias, los supuestos y las convicciones de quienes están día a día en contacto con los alumnos (Murillo y Krichesky, 2012). También implica tomar múltiples decisiones, consensuar, reflexionar y sistematizar las propuestas, tarea que no resulta fácil en un centro educativo con una gran inestabilidad del equipo docente.

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (Carbonell, 2002, 17)

Las innovaciones son efectivas si son los propios centros los generadores del cambio y si contemplan la globalidad de elementos implicados desde una mirada sistémica, para ello se necesitan apoyos externos y una formación compartida que acompañe los procesos de reflexión. Innovar, especialmente en realidades vulnerables, se relaciona con un sistema de variables interconectadas que dan vida a una cultura relacional de calidad que, de manera sinérgica, logra alimentar positivamente el clima de aula, fortaleciendo los escenarios de enseñanza y aprendizaje que en ella se desarrollan (Villalta y Guzmán, 2010). Como señala Bolívar (2000), la clave del cambio consiste en enculturizar la escuela como institución, que sean los propios centros los actores del cambio cultural.

## **EL CEIP VERGE DE LLUC: UN CONTEXTO PARA LA RESILIENCIA**

El CEIP Verge de Lluç es un centro público de Mallorca situado en la periferia de la ciudad de Palma cerca de polígonos industriales. El barrio se ubica en un entorno urbano con numerosas viviendas de protección oficial y con un alto índice de exclusión social. El edificio de la escuela es una construcción con más de 50 años de antigüedad al que las administraciones públicas han dedicado pocos recursos, por ello hace unos años se inició una recuperación de los espacios para mejorarlos y así hacer de la escuela un lugar más habitable.

Este cambio e intervención sobre los espacios ha ido de la mano de un replanteamiento de la organización escolar ya que uno de los objetivos principales del centro es acoger a niños, familias y maestros desde la creencia de que el bienestar es un aspecto del vivir que tiene que ser experimentado en todas sus dimensiones y la escuela tiene que velar para que ello ocurra. Actualmente el CEIP Verge de Lluç se organiza en tres comunidades que acogen un total de 175 alumnos de entre 3 y 12 años, en la *Comunitat de Petits*<sup>2</sup> hay 45 alumnos de Educación Infantil mientras que las *Comunitats de Mitjans i Grans* suman un total de 130 alumnos de Educación Primaria.

Como apunta Guzmán (2001) es necesario analizar en profundidad el medio socio-cultural en el que se quiere desarrollar la transformación educativa, pues seguramente fracasaríamos si intentáramos implementar una propuesta innovadora en la escuela sin la realización de un diagnóstico sistemático de lo que realmente ocurre en ella. Sólo comprendiendo en profundidad el campo cultural en el que intentamos participar podremos proyectar una acción innovadora verdaderamente

significativa. En relación a las características del alumnado de este centro es importante destacar que aproximadamente un tercio presenta necesidades educativas especiales. Un 34'48% de los alumnos son extranjeros procedentes de 18 países diferentes, mientras que de los alumnos españoles un 14'41% son de etnia gitana y un 19'65% de procedencia extranjera. De las personas extracomunitarias, los africanos representan el 61% y los latinoamericanos el 39%. Todo ello supone un reto para atender e integrar la diversidad y conseguir que sea enriquecedor para todos.

Cabe decir también que muchos de los alumnos que empiezan la Educación Infantil no llegan a finalizar los estudios de Primaria en la escuela o ni siquiera terminan allí la etapa de Infantil debido a la gran movilidad de las familias, ya que es común que los padres se trasladen durante unos meses a su país de origen, que vivan en países diferentes o que los hermanos estén separados. La aparición y desaparición de las familias es un hecho normalizado en el centro. Esta movilidad junto con la incorporación de nuevo alumnado a lo largo del curso hace que los grupos varíen continuamente. Este entramado de situaciones familiares provoca un clima emocional de gran tensión en la dinámica del centro: sentimiento de abandono, dificultad para establecer vínculos, sentimiento de pérdida, incompreensión de las situaciones e incertidumbre.

Así pues, algunas de las situaciones que la escuela debe tener en cuenta a la hora de garantizar el bienestar y el aprendizaje de los niños son: las dificultades socioeconómicas de las familias, las barreras idiomáticas y culturales, la falta de estabilidad en los contextos familiares y que una gran parte de los alumnos no ha sido escolarizada en la etapa 0-3. Estas condiciones repercuten en el clima del centro por la falta de motivación o la falta de hábitos y rutinas, entre otros aspectos. Todo ello se traduce a menudo en un elevado nivel de conflictos entre el alumnado, así como en el absentismo y el fracaso escolar. Aun así, como apuntan Miranda et al. (2005) son centros con necesidades educativas especiales más que alumnos con necesidades especiales, son instituciones que requieren grandes dosis de resiliencia y de implicación por parte del profesorado.

En relación al equipo docente hay que señalar la gran inestabilidad, con una cuota de 17,5 maestros, de los cuales solo 7 de ellos son definitivos en el centro. A pesar de esto, el equipo directivo lleva liderando el proyecto junto con los maestros de Infantil desde hace cinco años. Tal vez uno de los motivos de la inestabilidad sea la exposición del profesorado a un

elevado estrés emocional que puede provocar falta de ilusión y una actitud a veces pesimista hacia la función docente.

Como señala Uriarte (2005) la escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afectan a alumnos procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente.

La escuela tiene que dejar de quejarse de las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente el desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa. (Uriarte, 2006, 20)

Siguiendo a Uriarte (2006) se entiende que la escuela se convertiría en un contexto para el desarrollo integral y la resiliencia de todos los alumnos si fuera capaz de ir más allá de la función transmisora de conocimientos y se transformara en un verdadero espacio de comunicación para establecer vínculos positivos que compensaran sus experiencias negativas. Sin duda para el centro, considerando sus coordenadas socioculturales, representa un reto implementar procesos de innovación para generar las mejores oportunidades de aprendizaje que contemplen la diversidad del alumnado.

## LOS SENDEROS DEL CAMBIO

Fue en el curso 2012-2013 cuando emergieron en el equipo del ciclo de Educación Infantil tensiones e inquietudes que empujaron la búsqueda por los senderos del cambio educativo. Se inició el camino desde el convencimiento de que era necesario buscar propuestas para garantizar el bienestar de los niños y favorecer su motivación hacia el aprender, entendiendo que el bienestar es una condición esencial para que pueda darse el aprendizaje.

Entonces nació el compromiso de dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas de los niños y encontrar elementos que pudieran facilitar este proceso. Cabe destacar la iniciativa de las maestras de Educación Infantil que contaron con el apoyo del equipo directivo a la hora de realizar formaciones y buscar el apoyo externo de expertos. Con el fin de establecer también relaciones con el entorno del centro, empezó a resonar en las maestras el interés por la vida de los niños más allá de la escuela, por lo cual se impulsó la relación que ya existía con la plataforma vecinal *Fent Pinya* que reúne diversas entidades del

Introducir metodologías que favorezcan la participación activa, la autonomía y la motivación al aprendizaje.	Propiciar un clima de bienestar y diálogo con las familias.
Favorecer la inclusión respetando las identidades de los alumnos y la diversidad cultural.	Coordinar el trabajo en red con las diferentes instituciones y entidades del barrio.

Fuente: Elaboración propia  
Figura 1. Ámbitos de intervención

barrio y organiza eventos culturales, talleres y otras actividades de interés para los vecinos de la barriada de Verge de Lluç.

Paralelamente se inició la relación con la formadora responsable del Grupo de Investigación en Primera Infancia y profesora de la Universitat de les Illes Balears. El vínculo facilitó una mirada externa al proceso de transformación del centro y llevó consigo la incorporación al proyecto de otras figuras como alumnas colaboradoras y alumnas en prácticas que ayudaron a aportar continuidad y apoyo al proceso. Todo ello generó la creación de espacios de diálogo donde las protagonistas pudieran reflexionar e intercambiar ideas y experiencias, construyendo un puente entre escuela y universidad y favoreciendo espacios de formación compartida.

En una primera fase del proyecto se plantearon algunos ámbitos de intervención prioritarios (Figura 1) como la mejora del clima socioemocional del centro con un enfoque inclusivo y la introducción de nuevas metodologías docentes, entre ellas la implementación de los ambientes de aprendizaje para favorecer la participación activa, la autonomía y la motivación por el aprender.

Aun así, hay que tener en cuenta que a veces los senderos del cambio se bifurcan y nacen unos caminos que generan incomodidades y otros que generan oportunidades. En el proceso han ido surgiendo dificultades como la escasez de recursos humanos y económicos, la inestabilidad del equipo docente o la poca implicación de las familias en el centro. Pero también el conflicto se ha planteado como generador de cambios y ha permitido subvertir la propia mirada y posicionarse en una perspectiva de crecimiento personal y colectivo, tal como expresa una de las maestras: *“Este proceso ha supuesto un cambio de mirada, aunque no siempre es fácil enfocar bien, ya que requiere un trabajo personal que implica recolocarse. Tienes que mirarte a ti misma y también tienes que aprender a mirar más allá: a mirar con el corazón y estar abierta acercarte a la cultura de infancia”*.

## APRENDER A MIRAR DE OTRA MANERA

Esta nueva mirada hacia la infancia es uno de los ejes de la reflexión del equipo educativo. Como afirma Hoyuelos (2004), la imagen de infancia que poseemos es el punto de encuentro que crea una coherencia entre la teoría y la práctica.

Cada uno de nosotros poseemos una imagen y es importante -antes de nada- hacerla explícita. Esta figura orienta y dirige las actuaciones, relaciones y propuestas que establecemos con los niños. (...) Esta imagen, que ya es una declaración de principios éticos, es imprescindible para comenzar a trabajar y tratar de establecer una didáctica con los niños. (...) Es el cimiento sobre el que hay que sustentar todo el proyecto educativo. Es la demanda previa y primera a otras preguntas sobre el para qué y cómo educar (Hoyuelos, 2004, 55).

En el diálogo con la directora del centro se reflexionó sobre desde qué imagen de infancia se quería construir el nuevo proyecto, un debate que todavía prevalece en las sesiones de formación. Se desveló una mirada capaz de acoger a los niños desde sus necesidades, así lo señala la directora: *“las maestras deben detectar las necesidades de los niños, estudiarlas y dar respuestas. Los niños llegan con una necesidad explosiva de movimiento, deseo de experimentar, manipular y de entrar en contacto con el exterior, así como de establecer vínculos con los compañeros y adultos”*.

Las maestras destacan que son niños que cuentan con poca estabilidad en su estructura familiar dado que en la mayoría de las familias hay desequilibrios y rupturas frecuentes con las figuras de referencia. Esta situación reclama una necesidad urgente de los niños de ser mirados, aceptados y reconocidos, ser acompañados en la gestión de sus emociones y en la carga de responsabilidades con la que llegan a la escuela. Una reflexión que ha acompañado este proceso ha sido cualificar esta mirada tratando de buscar aquello positivo y genuino de cada alumno, mirar sus competencias y sus fortalezas más que sus limitaciones. Como señala Davoli (2013) hay que creer en una infancia portadora y constructora de derechos:

una infancia dispuesta a lo nuevo y distinto, porque cada niño y cada niña lleva en sí mismo una historia, un destino, un sentimiento y una esperanza de futuro (...) es una infancia portadora y constructora de derechos, que pide con fuerza ser escuchada, respetada y valorada en su propia identidad y unicidad. (Davoli, 2013, 5)

Uno de los dilemas que ha ido surgiendo ha sido cómo eliminar la queja y el malestar que producen en algunos maestros ciertas conductas o actitudes de los niños para aprender a mirar las fortalezas que cada uno posee. Dicen las maestras al respecto: *“Tienes que aprender a mirar de otra manera y disfrutar: ver las potencialidades de cada niño y las posibilidades que se dan unos a otros. Tenemos muy presente una idea de Carles Parellada que dice que es importante ver la belleza de la infancia y su potencialidad”*. Si el maestro es capaz de fijarse en aquellos elementos positivos transmitirá su consideración hacia el alumno que se transformará en un aumento de su autoestima (Uriarte, 2006). Al principio parecía difícil encontrar elementos positivos hacia determinados alumnos, incluso se evidenció cierto desconocimiento de las historias biográficas familiares.

En relación a ello queremos destacar el debate producido en la *Comunitat de Petits* en relación a cómo afrontar los informes de evaluación para las familias: ¿cómo personalizar la información sin el uso de ítems estandarizados?, ¿qué información hay que trasladar a las familias?, ¿qué aspectos deben destacarse?, ¿cómo recoger aquello que es propio y diferente de cada niño? Estos interrogantes provocaron una profunda reflexión acerca del modo de hablar de los niños ya que a menudo el lenguaje utilizado tiende a enfatizar las dificultades y los logros no conseguidos. Sin embargo, el modo en que la escuela habla de ellos puede devolver a las familias una imagen de competencia o una imagen de fragilidad. Por ello se planteó cómo expresar estas cualidades y fortalezas personales para que puedan ser reconocidas también en el entorno familiar, se acordó reflejar en los informes aspectos como: aprendizajes adquiridos, intereses, aptitudes, estrategias de aprendizaje y de relación que los niños muestran. Veamos un ejemplo de ello:

*«Cuando A. piensa que algo que quiere hacer no le saldrá bien pide ayuda a la maestra y, cuando se encuentra en este punto, no es fácil convencerla para que lo intente por sí misma, se le anima a hacerlo, pero se muestra perfeccionista y prefiere no continuar la producción iniciada si el resultado no cubre sus expectativas. Cuando viene al espacio de construcciones tiene*

*muchas ideas y tiene claro lo que quiere y busca cumplir sus propósitos. Suele venir acompañada de alguna de sus compañeras de juego habitual, pero una vez dentro del espacio, no depende de las otras para hacer una actividad, sino que elige en función de sus intereses. En este aspecto se muestra muy autónoma. (...) Destaca su parte creativa y su capacidad de organización que podemos observar en el microespacio de las grandes construcciones.» (Informe de A.)*

## **BIENESTAR Y DESEO DE APRENDER**

Uno de los ejes del cambio ha sido sin duda la idea que el bienestar es una condición esencial para que suceda el aprendizaje: *“en Verge de Lluc se hace evidente la idea de que el bienestar en la escuela es prioritario, reconocer a cada niño y aceptarlo como un ser único e individual, con una propia identidad a la que la escuela tiene que dar cabida”* (Directora). Un niño que vive con bienestar vive con riqueza también su relación con el entorno y a su vez llena sus acciones de búsquedas y preguntas, hecho que se relaciona directamente con la alegría de aprender (Bonàs, 2010). Así pues, un bienestar entendido en todas las dimensiones posibles es una condición esencial para posibilitar el aprendizaje. En el CEIP Verge de Lluc se entiende que vivir y aprender no son dos elementos separados, sino que los aspectos del vivir se entrelazan con el aprendizaje y ello requiere una mirada global y holística hacia los caminos del aprender.

En la creación de los nuevos espacios educativos han surgido preguntas relativas al bienestar pero también al aprendizaje que han guiado su transformación: ¿cómo generar espacios que aporten seguridad y bienestar para los niños?, ¿cómo generar ambientes de aprendizaje que estimulen el deseo de aprender y que propongan retos atractivos y estimulantes? o ¿cómo generar espacios que integren las identidades multiculturales? La gran carga con la que llegan muchos niños cada día genera situaciones de conflicto y explosión emocional a los que el centro trata de dar respuesta de múltiples modos. En la búsqueda de espacios generadores de calma y bienestar se ha previsto en cada uno de los ambientes un espacio de privacidad, un espacio recogido donde los niños pueden ir a tumbarse, leer un libro o estar en intimidad con un amigo. Buscar espacios capaces de acoger como apunta Heidegger (1984, en Hoyuelos, 2006), la habitabilidad del espacio conecta con este sentido de pertenencia y acogida. Es así también que en cada uno de los espacios cada grupo cuenta con un lugar

colectivo propio, al cual se llega por la mañana, donde se realizan las asambleas y se gestiona la vida del grupo, en el que a media mañana se acude para merendar y relajarse y al final del día se vuelven a reencontrar para compartir las experiencias vividas a lo largo de la mañana en los espacios transitados y esperar a las familias. Este sentido de pertenencia y acogida debe procurar, parafraseando las ideas de Esteban, Navarro y Romera (2013), espacios donde se puedan desarrollar biografías singulares y únicas, ello requiere una visión amplia y flexible por parte del equipo docente, para ello proponen buscar un equilibrio entre lo personal y lo público.

En estos últimos años el CEIP Verge de Lluç sigue buscando de qué modo los espacios creados provocan, sugieren, son estimuladores y permiten que los niños puedan crecer y aprender. En las reuniones se debate acerca de qué materiales presentar a los niños en cada espacio, cómo combinarlos, cómo sugerir propuestas, cómo ir generando pequeños proyectos a partir de lo que el ambiente sugiere. Todo ello requiere un proceso de observación y reflexión permanente, no siempre fácil, donde las acciones de los niños sugieren nuevas propuestas o materiales que requieren ser pensadas para retroalimentar y hacer crecer sus proyectos.

Se ha planteado también de qué modo el centro puede reflejar e integrar las identidades multiculturales y cómo el espacio puede contribuir a ello. Como nos recuerdan Eslava y Cabanellas (2005), la escuela puede ser un espacio de mediación, un instrumento de diálogo con el entorno, de encuentro de lo externo y lo interno, de lo individual y lo colectivo, de lo íntimo y lo público. Se está tratando de buscar propuestas educativas que generen algún tipo de vinculación con los lugares de origen que recojan las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes como señala Malaguzzi. El centro se plantea de qué modo los espacios creados dejan huella del hecho multicultural y en este sentido queda otro debate pendiente sobre cómo elaborar una documentación que pueda dar también visibilidad a estas múltiples identidades familiares.

Otra de las reflexiones que emergen en el proceso es la importancia que cobra el rol del educador como facilitador del aprendizaje y su atención individualizada a los alumnos:

*“No ponemos la intención en enseñar, sino en la capacidad de escucha, para dar paso al aprender. Intentamos buscar intereses comunes e invitamos a los niños a compartir experiencias y curiosidades que puedan dar sentido al aprendizaje” (Maestra).*

Sin duda, son las relaciones con el adulto las que

determinarán la seguridad afectiva necesaria para el aprender. Es esencial la confianza y aceptación, así como un vínculo afectuoso, seguro y consistente. No se trata que el adulto adopte actitudes sobreprotectoras o intrusivas, sino que sea capaz de establecer relaciones respetuosas y positivas y que proporcione un entorno en el que los niños puedan desenvolverse con autonomía. Así pues, es necesario desplazarse hacia una presencia consciente que de seguridad y contención. Como señala Horno (2004) en contextos de vulnerabilidad más que nunca hay que ofrecer una afectividad consciente lo que significa transmitir afecto expreso y cotidiano, a través de lo que ella denomina “los rituales de ternura”.

## **RECONOCERNOS PARA REENCONTRARNOS**

Actualmente se está iniciando en el centro una formación sobre gestión emocional y resolución de conflictos que resulta clave para repensar el rol que debe adoptar el maestro en una escuela promotora de la resiliencia. Marujo, Neto y Perlorio (2003) destacan que el maestro entusiasta se recupera de las contrariedades, persiste en el logro de los objetivos, percibe las dificultades como retos a superar y no rehúye las tareas difíciles. Si la educación se realiza en un clima de optimismo y confianza con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas.

Sin embargo, no es fácil en la adversidad con la que trabajan los maestros de este centro mantener siempre un pensamiento positivo y una actitud optimista. De Serio (2014) asegura que la primera habilidad que un maestro ha de trabajar es la observación, vinculada a la capacidad de “silencio interior” para aprender a centrarse en los demás y escuchar sus necesidades, ello requiere una transformación individual y colectiva:

*“Cuando no has hecho un cambio personal es más difícil entender la situación familiar de los niños. Solemos normalizar estas situaciones, pero tenemos que recordar a menudo que no todo puede normalizarse” (Maestra).*

Durante las sesiones de formación se han realizado dinámicas de grupo encaminadas a favorecer aspectos como la empatía, la escucha activa, el sentido del humor, el pensamiento positivo y actitudes optimistas.

*“Es importante llegar a la escuela de buen humor, en la medida de lo posible, ver las cosas en positivo. Así pues, creemos que esto tiene que ver con la construcción de una escuela resiliente y es por ello que tenemos muy*



Fuente: Elaboración propia  
Fotografía 1. Espacio Mauk (espacio científico)

en cuenta la importancia de reconocernos en las despedidas, para poder reencontrarnos de forma positiva” (Maestra).

Este sentido del humor puede elevar la calidad de la enseñanza, facilitar los aprendizajes escolares, prevenir el estrés, desarrollar la creatividad, así como crear un clima escolar positivo y elevar la autoestima (Munist et al., 1998). Para los alumnos en situaciones de riesgo social, el sentido del humor refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de los problemas (García-Larrauri et al., 2002). Así, una de las tareas más importantes que tienen que afrontar los maestros del centro es promover un clima adecuado para las relaciones positivas.

## TRANSFORMAR LOS ESPACIOS

En estos últimos años se han generado en las escuelas numerosas experiencias, especialmente en Educación Infantil, centradas en una nueva organización de los espacios del centro transformándolos en ambientes de aprendizaje. “Esta propuesta espacio-temporal-relacional implica en muchos casos un replanteamiento del proyecto educativo de manera que la escuela se va transformando en un sistema más

abierto, flexible y dinámico” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, 19). La finalidad de la creación de estos ambientes es promover que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje, como señala Duarte (2003) deben dar la oportunidad a los niños de aprender nuevos conocimientos, plantearse nuevos retos, descubrir, crear y pensar.

A partir de la formación recibida sobre los ambientes preparados o ambientes de aprendizaje, el equipo directivo y de Educación Infantil empezó a transformar los espacios de la *Comunitat de Petits*. A lo largo de este proceso, han ido surgiendo algunos de los siguientes dilemas y reflexiones: ¿cómo organizar el entorno escolar para que pueda satisfacer las necesidades no cubiertas en el entorno familiar y social de los niños? ¿qué clase de entorno necesitamos diseñar para dignificar la calidad de vida de los niños en la escuela?

Todo ello llevó a reflexionar sobre cuáles eran las necesidades de los niños y a plantear posibles respuestas. La mayoría de estos niños no han asistido a la Escuela Infantil antes de escolarizarse en el centro y algunos viven en hogares con un espacio muy reducido en un entorno a menudo precario y descuidado, con muy pocas áreas verdes y donde difícilmente



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 2. Espacio Gropius (espacio de construcciones)

podrán desplegar necesidades básicas de exploración, juego o movimiento. Se inició el cambio organizando cinco ambientes que intentaban dar respuesta a dichas necesidades: el espacio de construcciones, el espacio de ecosistemas, el espacio científico, el espacio artístico y el espacio exterior.

Carbonell (2002) nos habla de la necesidad de reivindicar espacios alternativos más agradables y bellos que inviten al bienestar de aquellos que lo habitan. Se precisan espacios físicos, simbólicos, mentales y afectivos, diversificados y estimulantes para facilitar el encuentro colectivo y la soledad, el trabajo individual y en equipo, edificios estéticamente agradables, pero ¿cómo transformar espacios abandonados en espacios cuidados y estéticos?

Como se ha comentado, el centro se ubica en un edificio escolar bastante deteriorado al que las administraciones han dedicado muy pocos recursos para su mantenimiento. Sin embargo, se hace hincapié en la idea de que en un espacio cuidado y estético los niños se sentirán apreciados y respetados. Como nos recuerda Vecchi (1998) la educación no puede eximirse de este deber: la atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, dado que la búsqueda de lo bello también pertenece a

los procesos autónomos de pensamiento de los niños.

Así pues, en la medida que los recursos económicos lo han permitido, se han hecho pequeñas inversiones para renovar el ambiente, cambiando las viejas mesas por otro mobiliario más versátil y cálido, se han añadido alfombras y cojines, mesas bajas, estanterías para crear divisiones, algunas lámparas que ayudan a crear un paisaje lumínico más cálido, se han pintado las viejas paredes de corcho y se han vaciado las aulas de equipamientos en mal estado. Se siguen dotando los espacios con materiales nuevos, materiales reciclados y naturales que se han seleccionado atentamente. Uno de los temas tratados por el equipo ha sido cómo cuidar estéticamente las propuestas que se plantean en los diferentes ambientes. Desde la elección de los materiales de aprendizaje y de juego o el modo de presentarlos para que se conviertan en situaciones atractivas y sugerentes, así como cómo generar espacios que inviten a los niños a explorar, a construir, a observar, a transformar o a representar, entre otros. Vecchi (2010) enfatiza cómo la percepción sensorial, el gusto de la seducción, lo que Malaguzzi llamaba la vibración estética, pueden ejercer de catalizadores de un aprendizaje, y cómo pueden apoyar y alimentar un conocimiento que no se nutre solo de información, un



*Fuente: Elaboración propia  
Fotografía 3. Espacio exterior*

conocimiento que, evitando etiquetas fáciles, puede llevar a una relación de empatía sensible con las cosas e incitar a crear conexiones y entrelazar lenguajes.

Se ha abordado también cómo dar valor al espacio exterior como espacio educativo viendo la especial necesidad de los niños de este centro de disponer de lugares para el movimiento y contacto con el exterior. Se han iniciado algunas intervenciones ayudadas por alumnas en prácticas que han participado en su transformación, para ello se han proyectado pequeños espacios de juego como el espacio de la cocina, el espacio de los troncos para realizar laberintos y juegos motrices o el espacio de la tierra para manipular y sembrar. El exterior es todavía un espacio en construcción que sigue pendiente de la disponibilidad de los recursos económicos para finalizar su diseño, pero las maestras sentían la urgencia de transformar y dignificar dicho espacio para convertirlo en otro ambiente más a disposición de los niños.

## **BUSCAR TIEMPOS MÁS AMABLES**

La transformación del espacio-ambiente ha supuesto un profundo replanteamiento de la organización temporal. La estructura horaria inicial rígida y frag-

mentada se ha ido modificando buscando una mayor flexibilidad y continuidad, para ello ha sido fundamental contar con el apoyo de los maestros especialistas y de apoyo en la reorganización del horario.

A día de hoy, los niños de la Comunitat de Petits pasan la mayor parte del tiempo en los ambientes de aprendizaje que gestionan autónomamente, pero con otros momentos de encuentro del grupo que se han valorado como esenciales. Veamos en la Figura 2 cómo se organizan ahora los tiempos de la escuela:

Desde la perspectiva de los movimientos de la lentitud y *slow schooling* (Honoré, 2006; Domenech, 2009; Zavalloni, 2011) el centro trata de devolver el tiempo a la infancia y adecuar el horario a las diversas necesidades y ritmos de los niños. Sería interesante acercarnos a una educación artesana como apunta Acaso (2013) en la que somos capaces de dar tiempo al proceso, que tiene en cuenta las emociones y donde no hay separación entre lo intelectual y lo emocional.

En la medida que se ha ido valorando la experiencia de aprendizaje de los niños en los diferentes ambientes, se han buscado tiempos más largos y con menos rupturas para que cada niño pueda encontrarse con su propio ritmo.

Sabemos que un niño que puede vivir desde su

9:00–9:30	Acogida de los niños y sus familias. Asamblea con el grupo de referencia.
9:30–11:00	Actividades autónomas en los espacios de aprendizaje.
11:00–11:45	Encuentro del grupo para la merienda.
11:45–12:10	Relajación.
12:10–13:40	Actividades autónomas en los espacios de aprendizaje.
13:40–14:00	Clausura del ambiente, asamblea del grupo y salida relajada.

*Fuente: Elaboración propia*  
 Figura 2. Organización del tiempo

propia temporalidad es un niño que no se precipita, que es creador de su propio aprendizaje, que le da tiempo y que se concede el tiempo necesario para mirar, tocar, escuchar, etc., con lo cual se enriquece, pues, en profundidad sobre las cosas y saborea también su propio saber. También creemos que llega a ser un niño más seguro de sí mismo. (Bonàs, 2010, 51)

Los momentos con el grupo de referencia se valoran también como imprescindibles. De hecho, las maestras manifiestan que les permiten compartir vivencias y conversaciones, momentos ritualizados de alto valor simbólico para la formación de la identidad individual y grupal. Hablando sobre el tiempo de la merienda creen que los niños asocian este momento con vivencias de su casa y es una ocasión privilegiada para compartir experiencias personales, a veces de una gran carga emocional. Se ha hablado mucho de la importancia y los beneficios de las ritualizaciones para estos niños, inmersos en entornos imprevisibles y cambiantes. Es por ello que se plantean los rituales y las rutinas como una ayuda para que los niños puedan situarse, que les proporciona la seguridad necesaria para hacer un uso consciente del tiempo individual y colectivo. Actualmente se está reflexionando acerca de cómo ayudar a vivir las transiciones que sufren frecuentemente estos niños debido a la discontinuidad de su entorno socio-familiar y cómo facilitar este tránsito buscando rituales de acogida y despedida que lo hagan menos doloroso.

Como señala Ribas (2015) en esta repetición de la cotidianidad encontramos aquellos elementos que dan estabilidad, que nos sitúan y sobre los cuáles nos apoyamos para encontrar un orden que nos facilita el estar sin tensiones, sin alerta continua. Pero la cotidianidad alberga a la vez un espacio para lo inespera-

do, para lo especial, para lo diferente. Y eso hace que la cotidianidad no se haga monótona y absolutamente predecible. Casi todo cabe en la escuela encajado dentro de la estructura que nos da seguridad, así como señala la misma autora.

### **A MODO DE CIERRE: DOCUMENTAR PARA CONTINUAR**

Una de las cuestiones latentes a lo largo del proceso sigue siendo cómo mantener la continuidad del proyecto ya que la falta de estabilidad en el equipo docente genera grandes inquietudes. De ahí surgió la necesidad, durante el curso pasado, de generar un dossier que documentara los ejes de identidad y los criterios metodológicos y organizativos de la Comunitat de Petits, un documento que pueda servir para evaluar y reflexionar el recorrido hecho, para dar visibilidad hacia el exterior (familias, inspección educativa, visitas de otros centros...) pero especialmente para dar a conocer a los nuevos maestros el proyecto construido. Como dicen Galardini e Iozelli (2012), documentando se dejan rastros permanentes de la práctica educativa y de las experiencias de los niños, ofreciéndose a la discusión y reflexión con otros adultos.

En este dossier se recogen entre otros aspectos: el decálogo educativo donde se sintetizan los principios educativos de la Comunitat de Petits, los criterios para la organización temporal, las características y la planificación de cada uno de los ambientes, así como los criterios para la elaboración de los informes de evaluación. Las maestras destacan que “la documentación es muy importante para los docentes recién llegados, les ayuda a situarse y a entender el proyecto, así como a ver que se trata de una propuesta sólida

y argumentada”. Entendemos que la documentación acompaña este proceso de reflexión y evaluación: “la documentación que elaboran las maestras es también un pilar fundamental de la reflexión que hacemos en las reuniones de equipo. De hecho, en las reuniones que dedicamos a hablar de los niños utilizamos la documentación como elemento de debate y discusión sobre la práctica educativa” (Directora). La documentación construida ha sido clave para compartir la experiencia con los maestros de Primaria e impulsar el cambio que actualmente se está iniciando en esta etapa educativa.

Ya para finalizar, queremos mostrar la gratitud de haber podido ser testigos y acompañar el proceso de transformación que está viviendo el CEIP Verge de Lluc. Nos ha permitido evidenciar los ejes del cambio educativo y la dificultad que supone una verdadera transformación de la cultura profesional. Hemos podido constatar a lo largo de este proyecto de investigación algunos de los resultados visibles de la buena práctica analizada: cómo se ha ido transformando la mirada profesional, cómo se ha ido generando un clima de mayor bienestar en el centro y cómo va aumentando día a día la motivación hacia el aprender y la autonomía de los niños.

Quedan todavía muchos retos pendientes como la institucionalización del cambio, el apoyo por parte de las administraciones educativas, establecer puentes de diálogo y relación con las familias... pero el entusiasmo del equipo docente liderado por este equipo directivo sigue apostando por consolidar el proceso de cambio iniciado y, sin duda, sabrá afrontar dichos desafíos.

Quisiéramos terminar reconociendo al equipo del CEIP Verge de Lluc el esfuerzo que realizan diariamente para sostener este proyecto a pesar de las grandes dificultades que se cruzan en su proceso. Agradecer su responsabilidad y dedicación para mejorar el bienestar y la calidad de vida de los niños en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la Revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bonàs, M. (2010). L'espai buit. Temps i espais de possibilitats. *Guix*, 366-367, 49-53.

Cabanelas, I. y Eslava, C. (coord.). (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y peda-*

*gogía*. Barcelona: Graó.

Carbonell, J. (2002): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Davoli, M. (2013). Las niñas y los niños, personas humanas. *In-fan-cia*, 140, 4-7.

De Serio, B. (2014). La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3, 81-93.

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.

Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.

Errázuriz, L.H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27 (1), 81-100.

Esteban, L., Navarro, M., y Romera, O. (2013). Repensar l'escola, els seus temps i els seus espais. *Perspectiva Escolar*, 367, 20-28.

Gallardini, A.; Iozzeli, S.; Davoli, M. y Tognetti, G. (2012). *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Rosa Sensat.

García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J. M<sup>a</sup>. y Flores, V. (2002). El sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En M<sup>a</sup>. I. Fajardo y otros (eds.), *Necesidades educativas especiales. Familia y Educación*. pp. 463-478. Badajoz: Psicoex.

Guzmán, M.A. (2001). Interacciones emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula, *Pensamiento Educativo*, 29, 319-340.

Henderson, N. y Milstein, M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Honoré, C. (2006). *Elogio a la lentitud*. Barcelona: RBA

Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Barcelona: Graó

Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.

Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perlorio, M<sup>a</sup> F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.

Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*, pp. 203-223. Barcelona: Masson.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adoles-*

scentes. Organización Panamericana de la Salud. Fundación W.K. Kellogg.

Murillo, F.J y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.

Ribas, C. (2015) *Bienestar y vida en educación infantil: un estudio de caso etnográfico en una escuela de Pistoia*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.

Riera, M.A.; Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.

Uriarte, J. D (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 2(10), 61-80.

Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Vecchi, V. (2010). Poetica dell apprendimento. En A.A.V.V. *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, pp.146-151. Reggio Emilia: Reggio Children.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Villalta, M.A. y Guzmán, M.A. (2010). Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogia del caracol: Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Fechas: Recepción 25.4.2018. Aceptación: 25.3.2019  
Artículo concluido el 20 de abril de 2018

Riera, M. A., Ferrer, M., Estrades, A. y Roselló, C. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 31-43 Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Maria A. Riera Jaume**

Universidad de las Islas Baleares, España  
[maria.riera@uib.es](mailto:maria.riera@uib.es)

Maestra, pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Investigadora responsable del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI). Miembro del Grup per l'Assessorament i la Innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat). Docente en Grado de Educación Infantil.



**Maria Ferrer Ribot**

Universitat de les Illes Balears, España  
[maria.ferrer-ribot@uib.es](mailto:maria.ferrer-ribot@uib.es)

Psicóloga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat). Docente y coordinadora de Pràcticum en Grado de Educación Infantil.



**Aina Estrades Bauzá**

Universitat de les Illes Balears, España  
[aina.estrades@uib.cat](mailto:aina.estrades@uib.cat)

Graduada en Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears). Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista (Universitat de Barcelona). Miembro del Grup per a l'assessorament i la innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB),

grupo de investigación de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE). Ha impartido docencia en los estudios de Grado de Educación Infantil.



**Carme Rosselló Rosselló**

Universitat de les Illes Balears, España

*carme.rossello@uib.cat*

Graduada en Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears). Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista (Universitat de Barcelona). Miembro del Grup per a l'assessorament i la innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB), grupo de investigación de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE). Ha impartido docencia en los estudios de Grado de Educación Infantil.