

El bienestar en la escuela infantil: sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer

Well-being in Infant School: Synchrony between feeling, thinking and doing

Ángeles Medina de la Maza, Luisa Fernanda Estrada Gómez y
Rosa Barrantes Torrús

“...más allá de lo difícil y de lo incierto, y, a pesar de todo, existe la realidad de la infancia que demanda e impone su identidad: a la que hay que dar crédito e instrumentos para que no sea alienada y desconocida desde su nacimiento”.
Malaguzzi (2001)

Introducción

Desde la perspectiva ecológico-sistémica (Bronfenbrenner 1979), el funcionamiento psicológico de las personas está influido por la interacción de estas con los entornos en donde se desenvuelven. De manera tradicional, la vida de los niños durante los primeros años transcurría en el entorno más cercano: su familia. En las últimas décadas, debido a diversos cambios sociales, como la necesidad de los padres y madres de incorporarse generalizadamente al mundo laboral, es cada vez más habitual, sobre todo en las grandes ciudades, que la familia nuclear se encargue en exclusiva de la crianza y educación de los hijos. Actualmente, esta tarea se comparte con las instituciones educativas.

En palabras de Arnaiz (2012):

En muchas ocasiones, la crianza de los hijos e hijas se desenvuelve en un entorno de conflictos de relación, sentimientos de inseguridad y soledad y ansiedades provocadas por aspectos diversos, como los horarios rígidos, las exigencias laborales o las propias condiciones de vida de los pequeños. (p. 81)

La Escuela Infantil surge de esta necesidad, pero su papel va mucho más allá al posicionarse como un contexto de desarrollo de los niños.

Como indican Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo (2015):

Las circunstancias derivadas de la conciliación de la vida familiar y laboral ya no pueden ser la causa fundamental que determine cómo debe ser un centro, cómo debe funcionar y cuántas horas ha de hacerlo, dónde

debe erigirse, el número de criaturas que debe tener o la cualificación de sus profesionales. La respuesta institucional debe serlo desde la responsabilidad educativa y de protección que tiene el Estado frente a las criaturas. (p. 30)

Lo que supone esta mirada es poner énfasis en la labor fundamental que tiene la escuela para garantizar el bienestar de los niños y niñas.

¿Qué significa el bienestar en la Escuela Infantil?

La palabra “bienestar” es suma de dos vocablos: *bien* y *estar*. Esta primera aproximación ya nos sugiere estar bien, encontrarse a gusto, sentirse confiados, seguros, tranquilos. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, el término “bienestar” tiene tres acepciones: (1) conjunto de las cosas necesarias para vivir bien; (2) vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad; (3) estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica. En la misma línea, en 1946, la Organización Mundial de la Salud (OMS) conceptualizó la salud como el estado de *bienestar físico, mental y social*, y no solamente la ausencia de enfermedad.

En vista de lo dicho, es importante tener en cuenta en las Escuelas Infantiles las siguientes dimensiones del bienestar: en el ámbito físico, lo relacionado con la salud y la atención a las necesidades primordiales del propio cuerpo; en el ámbito emocional y afectivo, la posibilidad de construir relaciones sólidas desde donde se puedan desarrollar habilidades para reconocer y manifestar las emociones de forma adecuada, la capacidad de resolver conflictos y tensiones, así como de ser flexibles para disfrutar de la vida; en el ámbito social, aspectos como la convivencia cordial con los demás, la cooperación, la empatía y el respeto hacia los otros, el placer en las relaciones con los demás; en el aspecto cognitivo, contar con espacios de actividad interesantes y que planteen retos con distinto grado de complejidad, proporcionando además las ayudas ajustadas a las necesidades y características de cada niño.

A estos ámbitos relacionados con el bienestar hace referencia el Decreto 17/2008 referido a las enseñanzas de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid, estableciendo lo siguiente en su artículo 3: “La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños” (p.3).

Recogiendo a su vez, en su artículo 6, referidos a los contenidos educativos del primer ciclo:

En el primer ciclo se atenderá especialmente a la adquisición de hábitos elementales de salud y bienestar, a la mejora de sus destrezas motrices y de sus habilidades manipulativas, al desarrollo del lenguaje, al establecimiento de vínculos afectivos con los demás y a la regulación progresiva de la expresión de sentimientos y emociones. (p.7)

Aunque pudiera parecer que los aspectos mencionados hacen referencia específicamente a los niños, hemos de ser conscientes de que el bienestar en la Escuela debe implicar a todos los agentes involucrados: niños, maestros, directivos, padres y madres, Equipo de Atención Temprana, etc. Desde la perspectiva ecológico-sistémica, tal y como nos recuerdan Sierra y Moya (2012, p. 181), el desarrollo óptimo, en tanto que proceso integrado y multidimensional, “implica a todos los agentes y entornos físicos y sociales de crianza y aprendizaje”. Sabemos, así, que los contextos fundamentales en la vida de los pequeños (familia y escuela) hacen posible que el niño desarrolle todas sus capacidades, entre ellas, la capacidad de autorregulación emocional, esto es, la capacidad de diferenciar entre sentir, pensar y hacer, así como la necesaria coherencia entre estos factores.

Si los tres factores (sentir, pensar, hacer) están en sintonía, se consigue armonía y bienestar, pero, si hay incoherencias entre ellos, se producen diversos desequilibrios que afectan a nuestra salud física y psicológica.

El bienestar en las Escuelas Infantiles implica favorecer un contexto educativo que transmita un mensaje de cuidado donde las identidades de cada uno son reconocidas, acogidas, valoradas, visibilizadas y, por tanto, respetadas. En el Decreto 17/2008 de la Comunidad de Madrid, anteriormente mencionado, se recogen objetivos y contenidos que tienen como fin desarrollar diferentes ámbitos de experiencia que permitan el bienestar. Esto es así tanto para el primer ciclo de Educación Infantil, en el que nos centramos en este artículo, como para el segundo ciclo. Refiriéndonos a este último podemos observar en el Decreto 17/2008, en el Área 1: El conocimiento de sí mismo y autonomía personal, que el séptimo objetivo indica: "Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene, el aseo y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional" (p.10). Así como en el bloque de contenidos, del área citada, el cuarto está dedicado específicamente a "el cuidado personal y la salud" (p.10).

Rogero (2010) lo expresa, resaltando la importancia de la escuela, diciendo "la esencia del cuidado, la com-pasión y del prestar-se atención, del comprender-se para que cada uno podamos ser quienes somos. Y es aquí donde entra en juego la escuela" (p. 60). Un ambiente de cuidado que, según Savio (2014), es entendido como:

- Atención a las necesidades de cada niño (fisiológicas, afectivas, sociales, cognitivas...).
- Respeto a sus derechos: alimentarse de modo adecuado, el derecho a ser él mismo, a expresarse, a jugar, a moverse, a relacionarse, el derecho a una educación interesante, atractiva, divertida y, sobre todo, con sentido para ellos.
- Relación y verdadera comunicación.
- Acompañamiento respetuoso a cada uno en sus procesos de crecimiento y desarrollo, evitando invadir y presionar para acelerar algunos aprendizajes, ofreciendo a cada niño retos para que, con las ayudas necesarias, poco a poco pueda alcanzarlos.

La Escuela Infantil es, por lo tanto, algo más que un lugar de mera enseñanza. Es un contexto de desarrollo donde los niños pasan una gran parte de su infancia y despliegan relaciones significativas que los ayudan a crecer. Por tanto, su crecimiento depende en gran medida no solo de sus propias emociones, sino, fundamentalmente, de la respuesta que den los adultos implicados. En edades tan tempranas, establecer relaciones que aporten seguridad (física y psicológica) se construye sobre el establecimiento de un adecuado vínculo afectivo de apego. Es una necesidad básica del ser humano contar con una o varias figuras que nos hagan sentir queridos, seguros y protegidos (Bowlby, 1969/1982). Como resaltan Sierra y Moya (2012, p. 183) "la Escuela es vivida por los niños/as (y, por tanto, ha de ser interpretada por los adultos) como un contexto de afecto". En consecuencia, cada niño y cada niña, en sus primeras etapas de escolarización, tiene derecho a establecer unas relaciones afectivas ajustadas, seguras y estables con la maestra o el maestro. En algunas situaciones, además, estas ayudarán a amortiguar situaciones de partida de desventaja que pudieran tener los niños en sus hogares. Esto será una "reserva emocional" para su vida futura. Así pues, junto con Sierra y Moya (2012, p. 182), "reivindicamos el papel de la Escuela Infantil como contexto de desarrollo afectivo temprano y de la maestra como figura de apego, capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo".

El ámbito afectivo se configura como elemento fundamental del aprendizaje. Si uno está bien consigo mismo y con los demás, todo resulta más fácil y atractivo, lo cual se traduce en el aula en equilibrio, armonía y ganas de aprender. Según Toro (2014), el sentido profundo que permita formar buenas personas con capacidad para ser felices es lo que falta en la educación actual.

¿Cómo podemos educar contribuyendo a generar bienestar para todos y todas en la escuela?

La escuela y sus profesionales se enfrentan a una sociedad cada vez más compleja y contradictoria, que en muchas ocasiones se muestra impermeable a las necesidades de la infancia, impasible ante la vulneración de sus derechos, permitiendo, por ejemplo: (1) aulas con unas ratios elevadas a cargo de una sola maestra, tal como ponen de manifiesto Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo (2015) “las ratios están demasiado alejadas de las recomendaciones europeas y tienen gran variabilidad debida a las distintas órdenes y decretos de las diferentes CC.AA.” (p. 136); (2) comedores servidos por catering de dudosa calidad¹, (3) disminución de personal y peores condiciones laborales para los profesionales que se ocupan de niños de edades tempranas², etc.

Como Rogero (2010) nos hace ver:

[...] una sociedad descuidada e insensible reproduce una escuela que sólo presta atención a lo académico. Necesitamos una sociedad con una nueva cultura del cuidado y por tanto otra escuela más holística e integral, más atenta al cuidado mutuo como espacio privilegiado de producción del ‘nosotros’ que necesitan los procesos de humanización. (p. 59)

En el camino de construir juntos esa escuela más holística e integral nos encontramos a grandes maestros y maestras que realizan una labor silenciosa y, muchas veces, invisible, escasamente reconocida socialmente, que trabajan para hacer realidad ese sueño de Malaguzzi (2001), “hacer una escuela amable”, donde se promueva el desarrollo para cada niño y se cuide a todas y cada una de las personas que conviven en ella.

De la teoría a la práctica: algunas propuestas en los centros

A continuación presentamos una recopilación de iniciativas de maestros y maestras de cuatro Escuelas de la Comunidad de Madrid: Río de Alisos, Cantinela, Manzanares y Casa de Niños de Guadalix de la Sierra. Estas son ejemplo de lo que consideramos buenas prácticas orientadas a trabajar el bienestar infantil en la Escuela Infantil. Planteamos también algunas preguntas que invitan a que el lector reflexione sobre la experiencia que como maestros, profesionales de disciplinas cercanas a la educación, padres etc., vivimos en los centros con los que tenemos contacto.

1.- La entrada en estos centros se concibe como un lugar de encuentros y bienvenidas, en el que se acoge a cada una de las personas que llegan y se la recibe con respeto y afecto. Es, además, una especie de carta de presentación, en la que se muestra quiénes conviven, qué identidad tienen, qué proyectos educativos se comparten. ¿Cómo mostramos esto? ¿Cómo exponemos la información y la documentación de los procesos que se viven en la escuela? ¿Cómo acogemos, cada mañana, a cada niño y cada familia? ¿Cómo realizamos la transición del hogar a la escuela? ¿Cómo atendemos las emociones de los niños y los adultos y sus diversas manifestaciones? (Medina, 2014).

2.- En las aulas de estos centros hay un especial cuidado a la materialidad. Siguen la idea planteada por Estrada y Moreno-Nuñez (2016) de que “los objetos son creaciones culturales...herramientas de encuentro con los otros, que favorecen la pluralidad de intercambios comunicativos fundamentales para el desarrollo cognitivo, social y emocional” (p. 13). El diseño de la materialidad en las aulas ha sido pensado y diseñado intencionalmente como parte fundamental

¹ VV. AA. (2010). Documento de consenso sobre la alimentación en los centros escolares, aprobado el 21 de julio de 2010 por el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud. Disponible en:

http://www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/educanaos/documento_consenso.pdf

² Para profundizar en el análisis sobre estos temas tan fundamentales recomendamos consultar el Anexo 2: “Informe Técnico sobre los requisitos necesarios para impartir una Educación Infantil de Calidad” elaborado por Cintia Rodríguez y Asunción González del Yerro en octubre de 2008, y el Anexo 5: “Objetivos de calidad en los Servicios Infantiles” elaborado por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea en enero de 1996, ambos publicados en Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M. Hoyuelos, A., Medina, A., Vallejo, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España*. Madrid: Editorial Fantasía S.L.

del proceso educativo. La individualidad y el potencial como agente de cada niño se ven reflejados en esta organización: sus fotos, sus respectivos nombres, las fechas de sus cumpleaños, sus pertenencias, los diversos objetos que se les ofrecen están visibles, ordenados y disponibles a su alcance, colocados con una intención educativa de un modo bello y atractivo. La finalidad es ayudar a los niños y las niñas a ser ellos mismos, aumentado su autonomía y su autorregulación. ¿Cómo se favorecen estos procesos? ¿Cómo se reflejan las identidades individuales? ¿Cómo mostramos las cosas extraordinarias que suceden en la vida cotidiana del aula?



C.N. Guadalix de la Sierra (Madrid). Aula 2-3 años

3.-Interacción entre maestros y niños, caracterizada por un intercambio sensible, cálido y responsivo, lo cual subraya Savio (2014) cuando afirma que:

[...] el niño se entiende a sí mismo a través de la manera en que se le coge, se le toca, se le mira. Comprende si merece atención y cuidado o rechazo. La manera con que las manos y las miradas de los otros cuidan de su cuerpo determina la forma de construirse. (p.11)



E.I. Río de Alisos (Guadalix de la Sierra. Madrid)
Aula de Bebés

Visibilizar quiénes somos cada uno de nosotros (niños y adultos), cómo nos relacionamos, qué acontecimientos ocurren en el aula se puede llevar a cabo de distintas formas.

Destacamos una propuesta que realiza Almudena Almanza,³ quien recoge en un diario escrito algunas situaciones significativas de su aula, demostrando una gran capacidad de escucha, siempre atenta, sensible y delicada. Este "Diario de la Tribu" está expuesto en la puerta del aula para que lo puedan leer las familias u otras personas que acudan a la escuela.

Aquí presentamos algunos de sus fragmentos:

27 de noviembre de 2015

Durante estos días me detengo en las miradas, miradas de los niños, de los adultos, de niños a niños, de niños a adultos...y voy dándome cuenta de todo lo que implica una simple mirada. Jorge mira a Ionut, y con una simple mirada y un tímido gesto de estrecharse las mano, caminan juntos con el único fin de estar juntos. Carla mira por la rendija de la puerta, y por un pequeño agujero, ve grandes cosas, a los compañeros de la

³ Maestra de la E.I. de Río de Alisos (Guadalix de la Sierra)

clase de al lado comiendo. Mira y sonríe. Miradas que les hacen sentir, aprender, seguir mirando. ¡Me dedicaré más a mirar! Mirar lo que hace cada niño y así conocerle aún más.

4 marzo de 2016

Los días pasan, las semanas, los meses... Toca tiempo de frío. Salimos al patio muy abrigados. Gorros y bufandas para disfrutar del aire libre. No importa el frío para que Alejandro construya casas con cajas, Nicolás, Aroa y Cristina paseen de la mano juntos, Carlos acaricie a Adriana, Jorge lance arena con la pala, Ionut, Lucas y Arón hagan carreras de motos, Y yo observe los movimientos de cada uno, dejándoles espacio para jugar, compartir, resolver conflictos, ser ellos mismos.



*E.I. Río de Alisos
(Guadalix de la Sierra. Madrid)
Aula 2-3 años*

Constatamos la importancia que cobra en las aulas mimar el tránsito del yo al nosotros, construir una identidad colectiva con un sentido de pertenencia al grupo. Acompañar y guiar este proceso es también una tarea ineludible del docente, que contribuye a crear conciencia de ciudadanía desde los primeros años. Por consiguiente, se ha de contar con la participación de niños y familias para construir y diseñar espacios que, además de resultar confortables y acogedores, sean interesantes y provoquen el juego, el placer, la fantasía, la magia, la comunicación, la ciencia, el arte ¡los sueños, la sorpresa!, ambientes estéticos, poéticos, simbólicos, que nos hagan sentir bien, escenarios que inviten a la acción, al pensamiento, a emocionarnos y a compartir.

4.- Las experiencias que ofrecemos a los niños son muy significativas para ellos, les implican cognitivamente y afectivamente. Cuando uno se siente involucrado, da sentido a lo que hace. ¿Cómo se pueden planificar tiempos flexibles, calmados, sin prisas para escucharnos, para jugar, para explorar, para comer, descansar o asearnos? ¿Cómo intervenir educativamente desde la escucha activa y la reflexión? ¿Qué objetos elegimos, cómo los presentamos? ¿Cómo participan los niños? ¿Cómo se promueven la creación, la transformación simbólica, la exploración, el descubrimiento...? ¿Cómo se potencian las interacciones y la comunicación?



*E.I. Cantinela
Aula Bebés*

En el diseño y organización de experiencias ocupan un lugar destacado las llevadas a cabo en cooperación con las familias, en las que comprobamos el poder afectivo de los objetos para narrar nuestra vida y compartirla.

5.- La participación de las familias cumple un papel fundamental, puesto que cada una de ellas es un nido donde la identidad de cada niño se va desarrollando. ¿Tenemos en cuenta cómo es cada familia? ¿Acogemos su diversidad sin prejuicios? ¿Cómo las hacemos presentes y visibles en el día a día? ¿Cómo creamos un clima de confianza y respeto hacia ellas? Con las familias también compartimos y trabajamos emociones. Todos aprendemos de todos, creamos una comunidad que dialoga y reflexiona favoreciendo redes de aprendizaje.

Entre las propuestas participativas, donde están implicados niños, familias y maestras, podemos destacar:

- Las cajas de los besos (González, González, Medina, Panadero y Ruiz 2015). Las familias, junto con sus hijos, elaboran cajitas, saquitos o frascos de besos: “el de papá”, “el de mamá”, “el del hermano”, “el de los abuelos” o cualquier otro familiar. También se introducen fotos familiares. En clase se colocan de modo accesible para los niños; así pueden mirarl as, compartirlas, consolarse y, de algún modo, recuperar el bienestar perdido.



C.N. Guadalix de la Sierra (Madrid)
Aula 2-3 años

- Las cajas de vida. En casa, con ayuda de los padres, se eligen objetos preferidos, afectivos, importantes para cada uno. Las familias escriben en un cuaderno el porqué de la elección y acuden al aula a mostrar y narrar, junto con sus hijos. Nos ayudan a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás, a que las familias se involucren y participen, a que podamos jugar con objetos significativos y afectivos (González, Medina y Ruiz, 2016).

- Historia de una vida. Por medio de un muñeco de tela que va de hogar en hogar vamos juntos construyendo una vida y narrando una historia. Cada niño, con su familia, le va añadiendo elementos (ojos, boca, orejas, pelo,...) y/o accesorios (vestido, calzado, juguetes...). Las familias explican en un cuaderno colectivo por qué su hijo eligió este o aquel elemento y escriben anécdotas significativas sucedidas en el proceso. Su asistencia al aula para apoyar la presentación que hacen los niños es muy interesante, ya que gracias a estas aportaciones se han podido conocer diferentes costumbres familiares, diversas culturas, peculiaridades personales que facilitan un mejor conocimiento mutuo y un clima de afecto y respeto (González, Medina y Ruiz, 2016).

Reflexiones finales

Entendemos que vivir en la Escuela Infantil con bienestar no quiere decir ausencia de malestar. Los niños (y también los adultos) atraviesan momentos difíciles (la separación de sus progenitores para acudir al centro, el nacimiento “imprevisto” de un hermano, la enfermedad o la muerte de algún familiar). La propuesta es crear, de manera consciente y planificada, un contexto educativo que transmita un mensaje de cuidado. Sabemos que “el clima, ambiente, entorno son algo más que espacio y tiempo, involucran objetos, cuerpo y momentos, acciones, emociones y vivencias” (Callejón y Yanes, 2012, p.146). No todos los ambientes que se diseñan en las escuelas ofrecen idénticas oportunidades de aprendizaje y desarrollo para cada niño. El diseño y distribución de los espacios, así como el uso que se promueve de los objetos, son pilares sobre los que se construye el encuentro educativo, un encuentro que promueve tanto el desarrollo cognitivo como el socioafectivo, lo cual no puede realizarse sin una cotidianeidad que haga a todos (niños y adultos) sentirse bien. Para ello, proponemos tres ejes en los que basar la práctica educativa en la Escuela Infantil:

1. Estar juntos, lo cual supone favorecer un clima de seguridad, afecto, confianza, espontaneidad, empatía, participación, alegría a través de la vinculación y la capacidad de escucha que el docente desarrolla para dar visibilidad a la identidad de cada uno desde el respeto y la valoración.
2. Vivir con serenidad, que nos sugiere sosiego, tranquilidad y calma (Medina, 2014), y también lucidez, sensatez, emoción, calidez, armonía, flexibilidad, equilibrio, placer y pasión.
3. Crear un contexto con sentido, lo cual significa que las propuestas que se ofrecen inviten al desarrollo de la autonomía, la creatividad, el juego, la comunicación, la colaboración, la implicación, abran posibilidades a la sorpresa, la fascinación, el humor, la estética, generen nuevos retos y preguntas ante los múltiples intereses de los niños, creen unos

entornos en donde los niños sean tenidos en cuenta, con dinámicas que les ayuden a asumir cada vez más la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y que les permita, también, avanzar en sus procesos de autorregulación.

No cabe duda de que, en esta dirección, las intervenciones educativas de los maestros cobran una enorme relevancia, ya que pueden estar más o menos orientadas a apoyar que los niños participen activamente en los procesos de aprendizaje y, dependiendo de esto, van a favorecer el desarrollo en ellos de herramientas de regulación y autocontrol.

Como anteriormente hemos comentado, en unos momentos difíciles para las Escuelas Infantiles, concretar en el quehacer diario estos ejes de la práctica educativa supone mucho compromiso e implicación por parte de las maestras. Se trata de un trabajo en equipo. Así pues, si queremos que en las Escuelas Infantiles se viva con bienestar, se debe tener en consideración y cuidar a los profesionales que trabajan en ellas.

Los equipos educativos son un pilar fundamental de la realidad educativa. Con su compromiso, entusiasmo y reflexión son capaces de generar un ambiente de trabajo colaborativo. En la escuela tienen poco tiempo y muchas tareas, por lo que necesitan contar con apoyos externos, como los Equipos de Orientación de Atención Temprana, y recibir una formación de calidad para crear redes donde se desarrolle el pensamiento crítico, creativo y colectivo que favorezca, desde el respeto a su singularidad, el que se generen proyectos innovadores comunes. Esto solo se consigue contribuyendo juntos a crear climas de trabajo agradables, donde fluya una verdadera comunicación que permita acoger la diferencia, la diversidad de cada profesional, centrándose en las fortalezas de cada uno. Sabemos que no es una tarea sencilla, puesto que es imprescindible, antes de nada, llevar a cabo una introspección personal, analizar nuestros propios sentimientos y emociones y reflexionar sobre cómo los manifestamos en la escuela a niños, familias y compañeros. En este sentido se expresa el editorial de Aula de Infantil nº 82:

Educación tiene más que ver con contagiar que con decir. Educación tiene más que ver con confiar que con aleccionar. Sobre todo tiene que ver con querer y dejarse querer. Educación tiene que ver con educarse, porque educar es transferir lo mejor de nosotros. Necesitamos habitar los caminos que queremos que recorran los más pequeños. Cómo mantenernos amorosos, alegres, serenos, disponibles, confiados... Cómo sostener esperanzas y cómo discernir lo más oportuno [...]

Como profesionales de la Educación Infantil reconocemos el reto que supone favorecer el bienestar en las Escuelas Infantiles. Muy consciente de ello, Malaguzzi (2001) afirmó:

[...] sé lo difícil que es contradecir reglas, hábitos y certezas “científicas”, y abandonar todas esas técnicas y artes de la vieja vigilancia, de las asimetrías moralizadoras y de la dominación, para, en cambio, acceder al registro de la mutua construcción, de la continua reinención, en donde los vínculos que se establecen se reen cuentren con una cultura de la relación y con un diálogo creativo con los recursos disponibles. (p.19)

Una cultura del buen trato a la infancia debe constituirse como un ideal que oriente la práctica y la reflexión en el día a día. Es una construcción colectiva en donde cada actor tiene responsabilidad.

Nota: Agradecemos a los niños y niñas todo lo que nos enseñan cada día. Agradecemos a los equipos educativos, las directoras y las familias de la Casa de Niños de Guadalix y las Escuelas Infantiles Río de Alisos, Manzanares y Cantinela de Madrid su colaboración al ofrecernos tanto el material fotográfico como su disponibilidad para compartir su día a día abriendo las puertas de sus respectivos centros con tanta generosidad.

Bibliografía

- ALCRUDO, P., ALONSO, A., ESCOBAR, M., HOYUELOS, A., MEDINA, A., VALLEJO, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España*. Madrid: Editorial Fantasía S.L.
- ARNAIZ SANCHO, V. (2012). Serenidad educativa, el reto de muchas familias. *Cuadernos de Pedagogía*, 423, 81-85.
- BOWLBY, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- BROFENBRENNER, U. (1979). Developmentally appropriate strategies for promoting full participation in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 203-317.
- CALLEJÓN, M^a D. Y YANES, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Escuela Abierta*, 15, 145-161.
- DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo del Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.
- ESTRADA, L.F, Y MORENO-NÚÑEZ, A. (2016). Espacios y objetos potenciadores de encuentros de aprendizaje y de desarrollo en el 0-3. *Aula de Infantil*, 86, 13-16.
- GONZÁLEZ, M^a P., GONZÁLEZ, M., MEDINA, A., PANADERO, M^a J., RUIZ, M^a A. (2015). Comenzamos el curso con tantos y tantos besos... que nos duran todo el año. *IN-FAN-CIA*, 151, 11-17.
- GONZÁLEZ, M^a P., MEDINA, A. Y RUIZ, M^a A. (2016). Proyecto Intercentros: identidad y procesos estéticos en Infantil. *IN-FAN-CIA*, 155, 9-17.
- MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- MEDINA, A. (2014). Estar juntos y vivir con serenidad: Educación Infantil. Un contexto cargado de sentidos. *IN-FAN-CIA*, 146, 26-29.
- ROGERO ANAYA, J. (2010). Escuela del cuidado mutuo. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 59-62.
- SAVIO, D. (2014). Cuidado es aprendizaje. *IN-FAN-CIA*, 144, 9-16.
- SIERRA, P. Y MOYA, J. (2012). El apego en la Escuela Infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología Educativa*, 18(2), 181-191. Disponible en:
<http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2012v18n2a9.pdf>
- TORO, J. M. (2014). *Educación con "co-razón"*. Madrid: Desclee de Brouwer.

Resumen

Este artículo versa sobre la importancia del bienestar en la Escuela Infantil, desde una perspectiva ecológico – sistémica donde se tiene en cuenta no sólo el bienestar de los niños⁴, sino también, de todos los miembros de la comunidad educativa (familias, equipo docente, etc.). Desarrollamos tres dimensiones de bienestar en la Escuela Infantil, y planteamos que debe haber una sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer por parte de los niños que favorezca su autorregulación emocional. Se hace referencia al tipo de intervenciones educativas que facilita dicha autorregulación, destacando la importancia de la interacción sensible y responsiva, la materialidad y los espacios que se planifiquen en el aula. Presentamos para ello una serie de actuaciones que se están llevando a cabo en cuatro Escuelas Públicas de la Comunidad de Madrid. Abrimos un debate acerca de la importancia de considerar estos aspectos del bienestar en la Escuela Infantil en el desarrollo de políticas educativas, en la preparación de los miembros de los equipos docentes y en la práctica educativa dentro del aula.

Palabras clave: Escuela Infantil, bienestar, desarrollo cognitivo, emocional y social.

Abstract

The purpose of this paper is to point out the importance of well-being in the Infant School from an Ecological and Systemic perspective taking into account all members of the educative community (Families, Teachers and children). We developed some ideas about the three different aspects involved in well-being: feeling, thinking and doing, and the necessary synchronicity between them in the Infant School that promotes the children's emotional self-regulation. Some experiences held in four Public Infant Schools in La *Comunidad de Madrid* are shown. We reflect about the key role of materiality and the relationship between teachers and children. We also open a debate about the importance of considering this well-being perspective in the policy development, managements, personnel preparation and teaching in the Infant School.

Keywords: Well-being, Infant School, Cognitive, emotional and social development.

Ángeles Medina de la Maza

Orientadora del EAT Colmenar- Tres Cantos.

Prof. asociada del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Psicología.

Miembro del Grupo de Investigación DETEDUCA (UAM)

angeles.medina@uam.es

Luisa Fernanda Estrada Gómez

Estudiante de Doctorado Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Profesional Investigador en Formación,

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Miembro del Grupo de Investigación DETEDUCA (UAM)

luisaestrada@inv.uam.es

⁴ Cada vez que aparezca el masculino ("niños", "alumnos", etc.) lo utilizamos como término no marcado para el género.

Rosa Barrantes Torrús

Orientadora del EOEP de Alcalá de Henares
Miembro del Grupo de Investigación DETEDUCA (UAM)
rosabarrantestorris@gmail.com

