



VOL. 28, Nº3 (Noviembre, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v28i3.21244

Fecha de recepción 26/05/2022

Fecha de aceptación 29/01/2023

ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE VITORIA-GASTEIZ: VÉRTICES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA

Vitoria-Gasteiz Municipal Nursery Schools: Vertices in the permanent formation of the educational function



Alaitz Tressarras Angulo,

Gema Lasarte Leonet & Judit Martínez-Abajo

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea (UPV/EHU)

E-mail: alaitz.tressarras@ehu.es;

gema.lasarte@ehu.es; judit.martinez@ehu.es.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5210-4803> ; <https://orcid.org/0000-0002-8362-6142>;

<https://orcid.org/0000-0002-8414-9819>;

Resumen:

Este artículo muestra un proceso de investigación-formación-acción llevado a cabo junto al personal educador de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (EIMUVG). El objetivo del mismo es elaborar el Proyecto Educativo (PE) analizando cualitativamente las percepciones respecto a su función educativa y a la formación permanente en la que se sustenta. El proceso de investigación-formación-acción se diseña a partir de cuatro ciclos de planificación, acción, observación y reflexión guiados por diferentes dinámicas que promueven la participación, la colaboración, la toma de conciencia y el análisis crítico sobre la propia práctica. Se trata de un diseño de investigación cuya información se ha recogido mediante herramientas cualitativas y se ha analizado de forma inductiva con la ayuda del software Nvivo 12. Los resultados describen un modelo de formación que se apoya en referentes pedagógicos externos e internos; que vincula la teoría y la práctica, lo

colectivo y lo personal, a través de una observación, reflexión y diálogo sistemático que presenta cualidades a tener en cuenta para garantizar una función educativa innovadora y de calidad. Entre las conclusiones destaca la importancia de una formación permanente construida a partir del aprendizaje entre pares, con la pareja educativa y los niños y niñas como pilares fundamentales; y la relevancia de la educación y la infancia en la comunidad educativa para que Vitoria-Gasteiz siga siendo ciudad educadora¹.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; formación continua; innovación pedagógica; investigación acción; investigación cualitativa; profesión docente.

Abstract:

This article shows a research-training-action process carried out among the teaching staff of the Municipal Nursery Schools in Vitoria-Gasteiz (EIMUVG). The aim of the process is to develop the Educational Project (EP) by qualitatively analysing the perceptions regarding its educational function and the permanent training on which it is based. The research-training-action process is designed on the basis of four cycles of planning, action, observation and reflection, guided by different dynamics that promote participation, collaboration, awareness and critical analysis of one's own practice. It is a research design in which information has been collected using qualitative tools and analysed inductively with the help of Nvivo 12 software. The results describe a training model that is based on external and internal pedagogical references. This model links theory and practice, both collective and personal, through systematic observation, reflection and dialogue, and presents qualities to be taken into account in order to guarantee an innovative and high-quality educational function. Conclusions include the importance of lifelong learning based on peer learning, with educational partners and babies as fundamental pillars, and the relevance of education and childhood in the educational community for Vitoria-Gasteiz to continue to be an educating city.

Keywords: action research; early childhood education; educational innovation; further training; qualitative research; teaching profession.

1. Investigación-formación-acción en la escuela, más necesaria que nunca

Tras un período de incertidumbre, provocado por la crisis mundial del Covid 19, la necesidad de adquirir nuevos hábitos de investigación científica e incorporar tradiciones de la teoría social y pedagógica resultan más evidentes. Si como indican Flecha y Molina (2015), conseguir mejoras en el ámbito práctico de la educación significa tildarla de disciplina científica, *per se*, la ciencia debería entenderse como “una acción modificadora o transformadora de la realidad o del mundo” (Sandin, 2003 p. 21). Es así que el método por el que se opta en este estudio no es ajeno a esa realidad, ya que da cuenta de las estrategias de formación-investigación en criterios epistemológicos propuestos por las tradiciones interpretativas (Guba y Lincoln, 1985; Stake, 2010; Denzin y Lincoln, 2013; Flick, 2004, 2014), educativas (Stenhouse, 1987; Santos Guerra, 1998; Sandin, 2003; Hoyuelos 2006) y críticas. Es decir, pretende ser fiel al potencial del equipo educador y a la calidad del trabajo pedagógico que se investiga, no condicionándolo epistemológicamente. En concreto, se inspira en el

¹ Este artículo ha sido producido en el marco del convenio de investigación (ref. 2017.0021) firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, *Detección de necesidades para construir el Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz* (Aristizabal et al., 2020).

conjunto de recomendaciones metodológicas de la investigación-acción (Lewin, 1946; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 2000; Latorre, 2003; Martínez-Miguel, 2006). Es participativa y colaborativa en tanto que las personas investigadas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación, además, sigue una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que implica registrar y analizar los propios juicios e impresiones. En este sentido, en el paradigma metodológico se elaboran análisis críticos de las distintas situaciones apreciadas (Kemmis y McTaggart, 1988). Todo ello como parte de un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis que, en este caso, induce a teorizar sobre la propia práctica.

Se investiga un caso concreto, el de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (EIMUVG), en su singularidad local y temporal a partir de las voces y acciones de las personas que conforman la comunidad educativa en su contexto cercano (Flick, 2014). Para ello se ubica el trabajo pedagógico entre pares; se re-posiciona a los y las docentes en relación al desarrollo curricular, a la producción del conocimiento pedagógico, a la re-construcción de la memoria de la escuela y la propia formación y desarrollo profesional (Suárez, 2011). Como diría Santos Guerra (1998, p. 21) se pretende “*descubrir lo desconocido que hay en lo conocido*”, o “*hacer visible lo cotidiano*” (Hernández-Carmona, 2020). En palabras de Malaguzzi (Hoyuelos, 2006) hacer tangible lo invisible sosteniendo una mirada abierta al mundo.

Para analizar las buenas prácticas en Educación Infantil y considerarlas de calidad, es necesario contemplar las propias instituciones de la etapa; su organización; la documentación institucional sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; los escenarios de aprendizaje; los recursos; y la formación del profesional que atiende a la niña y al niño (BIDDH, 2011). Todo ello en forma contextualizada e integradora en la comunidad educativa (Mendioroz y Rivero, 2018).

El proceso de investigación-formación-acción (Elliott, 1990, 2000; Latorre, 2003; Martínez-Miguel, 2006) que aquí se presenta, se realiza por encargo del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (VG) ciudad educadora (Ciudades educadoras, 2022; Soneira, 2022), ante la necesidad de adaptarse al nuevo marco pedagógico del sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, Heziberri 2020 y el Decreto 237/2015, (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2014), pilares de la recientemente aprobada ley vasca de educación. La institución administrativa requiere así de la comunidad científica para dar cuenta de la praxis, de la visión de las personas imbricadas en la investigación y del nexo que se establece entre ambas (López de Maturana, 2012). De esta manera, la propia institución educativa del consistorio pone en valor la experiencia y la sabiduría de un sector que trabaja desde hace 40 años con la primera infancia (0-3 años), sus familias y el contexto comunitario. Además de normalizar el uso de evidencias científicas en educación incorpora el conocimiento de la comunidad científica y posibilita el impacto de este conocimiento desde la política (Flecha y Molina, 2015).

1.1. La función educativa de las EIMUVG, una práctica a considerar

La red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, cuenta en la actualidad con cinco centros innovadores (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2021) en barrios estratégicos y diversos de la ciudad con un recorrido pionero, aunque no siempre apoyado por las distintas administraciones públicas (Tresserras, 2017). La educación y la infancia tienen un lugar relevante en la comunidad que proyectan las educadoras de las EIMUVG, como partícipes de una ciudad educadora generadora de sinergias entre el conocimiento del que ellas se han nutrido y las vivencias que han compartido con la comunidad educativa (Berasaluce, 2009). La mirada abierta, la escucha, la reflexión, el tiempo sin reloj, el acompañamiento, el cuidado, el trabajo entre iguales, la pareja educativa (Hoyuelos, 2004, 2009; Salamanca, 2011), el respeto y el trabajo cooperativo son los términos que mejor definen la función educativa del personal educador junto al que se investiga, configurando a su vez el alfabeto o el ecosistema de la escuela con la que sueñan.

A lo largo del proceso de investigación-acción (IA) se constata que “las educadoras, acompañan, observan, escuchan, investigan, documentan los proyectos, reflexionan, descubren, ahondan en las potencialidades del ser humano” (Mendioroz y Rivero, 2018, p. 228) y dan sentido a su formación continua. Es decir, que aprenden de la práctica diaria. Aprenden con sus compañeras y compañeros, con su pareja educativa, de la niña, el niño, de lo que sienten, viven y experimentan. *“Requieren una reflexión sistemática y crítica sobre la propia praxis que se observa, se vivencia y se documenta de forma rigurosa; además analizan, interpretan y discuten las evidencias en las reuniones pedagógicas”* (p. 228). Esa misma actitud es la que mantienen en el transcurso de esta investigación ya que participan de todo el proceso de documentación, análisis, interpretación y discusión en la elaboración del Documento Base (DB).

Concedoras del tiempo de la infancia (Jullien, 1999), *“un tiempo que el propio crecimiento proporciona en su fluir”* (Cabanellas et al., 2007, p.11) nos han regalado su tiempo y su experiencia irrepetibles y, aunque no vayamos a incidir sobre ello en este artículo porque no es objeto analizar nuestra propia formación, no está de sobra reconocer que han sabido brindarnos una exquisita experiencia de aprendizaje. Con la misma *“gramática de la sonrisa”* (p.16) que acompañan a la infancia, nos han acompañado y mirado durante la investigación, porque nos han mirado *“despacio, mucho y sobre todo con placer”* (Rodríguez, 2006, p. 9).

Un proceso que se asemeja a la IA que se presenta mediante este artículo, es el desarrollado por la Universidad de Córdoba en el marco de la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad, compuesta por equipos híbridos de investigación (Serrano et al. 2020) en los que participan maestras, asesoras, profesorado y estudiantes universitarios. Se coincide en ese proceso de IA colaborativa cuando *resaltan “la documentación pedagógica y la pareja educativa como estrategias básicas para potenciar el diálogo profesional y la reflexión en y sobre la acción”* (Sancho, 2020, p.11). Se subraya así la importancia de la pareja educativa *“como estrategia didáctica innovadora de corte inclusivo, que caracteriza una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). Esta estrategia requiere*

la implicación, intencional y voluntaria de dos profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación y evaluación” (Cotrina-García et al., 2017, p.1).

En el núcleo de la documentación pedagógica y la pareja educativa están la niña y el niño, quienes deben ser constantemente contemplados, compensados e interpretados. El individuo humano es un ser social (Rodríguez, 2006). Es difícil imaginar el crecimiento humano si no es como un proceso de abrigo, de cooperación entre el niño y el adulto, el *“adulto actuando como mediador de la cultura”* (p. 90). Por tanto, el profesorado, las escuelas y los líderes escolares *“deben entablar una mirada abierta, ser optimistas, tener esperanza y por encima de todo ser resilientes”* (Day y Gu, 2015, p. 17). Se persigue una reconstrucción resiliente de la identidad del profesorado (Belver y González, 2020; Molina-Pérez y Luengo, 2020). Porque no es posible generar procesos de resiliencia *“si no disponemos de formadores resilientes”* (San Fabián, 2020, p.15).

La reconstrucción resiliente significa cuidado (San Fabián, 2020). Este cuidado deviene de observar, acompañar, aprender con la infancia y documentar los procesos de vida, respetando la cultura y los tiempos de los más pequeños (Mendioroz y Rivero, 2018). Una fuerte comunidad social y unas relaciones entre pares que sean de apoyo, cuidado y reciprocidad.

1.2. Formación permanente de una función educativa innovadora y de calidad

La agenda 2030 de las Naciones Unidas entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que abarca, en su meta 4.7, explicita que es necesario que los modelos educativos incorporen una formación integral basada en valores compartidos como la *“igualdad, justicia, solidaridad y participación”* (“Plan de acción para la implementación de la agenda 2030”, s.f., p.153). Pero ¿qué formación permanente necesita el profesorado para lograr una función educativa que responda a dicha meta? Y, sobre todo, ¿cómo lo consiguen en las EIMUVG?

En las EIMUVG saben que la conquista de una mayor calidad en la educación depende, sobre todo, del factor humano, de la altura personal, pedagógica y científica y de las personas que la encauzan (Beresaluce, 2008). La formación del profesorado constituye así uno de los ejes del modelo pedagógico de las EIMUVG (Tresserras, 2017). Sin embargo, *“los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela”* (Pérez-Gómez, 2007, p. 7). En palabras de Gimeno-Sacristán (2005), la ascendente complejidad social demanda ahínco para que las entidades educativas se reinventen a sí mismas. Y la función pedagógica en este sentido, se inscribe como necesitada de la gratitud a su labor y de una instrucción permanente de calidad (Aristizabal et al., 2013; Herrán et al., 2014).

Este cambio exige un sostén incondicional de las entidades educativas y del acervo social a la labor docente; el agradecimiento a su quehacer; el mejoramiento de las cláusulas laborales; la consolidación del sistema continuo de formación; y no

obviar las competencias sociales y personales a la hora de seleccionar el personal (Beresaluze, 2008). Pérez-Gómez (2007) plantea espacios de aprendizaje basados en la interrelación y experiencia de una cultura con suma expresión y eficacia. Malaguzzi (2001) evoca *“un lugar de convivencia y de intercambio relacional [...], un lugar en el que se piensa, se disfruta, se trabaja tratando de reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe, las dificultades, los errores, las expectativas, el éxito, los interrogantes, y los problemas que siempre, están presentes cuando tenemos que elegir”* (p. 61).

Otros autores hablan de la necesidad de una formación personal del profesorado como Ruiz de Velasco y Abad (2011); o Morín (2000) y Perrenoud (2010) que subrayan la necesidad de un desarrollo personal y emocional equilibrado. López de Maturana (2012) apunta a la motivación de logro, la autoconfianza, la autonomía y el trabajo colaborativo que resignifican la labor docente.

El marco pedagógico del proyecto Heziberri 2020 del Gobierno Vasco destaca en relación a la formación y actualización de los y las profesoras el cuestionar la práctica y la innovación educativa. Pone en valor *“la modalidad formativa teórico-práctica en el centro educativo o en centros de formación con acompañamiento de otros agentes educativos expertos”* (Departamento de Educación del Gobierno Vasco 2014, p. 57). En el artículo 20 el decreto 237/2015, explica que han de caracterizarse por (pp. 16-17):

[...] centrarse en la acción educativa y promover la innovación mediante el análisis y reflexión sobre la práctica docente; [...]; cooperar con otros profesores y profesoras y agentes educativos y participar en la gestión y mejora continua del centro educativo; [...]; desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador; [...]; Planificar su propia formación continua en base a la reflexión sobre su propia práctica.

En la misma línea, Imbernón (2007) destaca entre otras las siguientes ideas para formar al profesorado en la innovación y el cambio: la capacidad de generar conocimiento pedagógico a través del análisis de la práctica educativa; el intercambio de experiencias y la reflexión entre iguales; el desarrollo profesional de la institución educativa mediante el trabajo colaborativo; el reconocimiento de que la escuela está constituida por todos y todas y que se coincide en la intencionalidad de transformar la práctica; la unión de la formación a un proyecto de trabajo y no al revés; la “acción-reflexión-acción” como unidad de cambio, desarrollo y mejora; la toma en consideración de la experiencia personal y profesional del profesorado; y la participación de los interesados en la formación y toma de decisiones que les conciernen.

Este artículo se ajusta así a los resultados del modelo de formación de los profesionales que atienden a los niños y las niñas e identifica los vértices en los que se apoya. En este sentido, los objetivos de este trabajo se ciñen a:

1. Diagnosticar las necesidades que identifica el personal educador de las EIMUVG para el fortalecimiento de estructuras que permitan una formación permanente actualizada de la función educativa.

2. Identificar los vértices en los que se sustenta la formación permanente del equipo educador de las EIMUVG, de su función educativa garante de innovación y calidad para la niña y el niño, sus familias y la comunidad.
3. Acompañar la construcción de un marco pedagógico fundamentado teóricamente, que responda a las identidades de las cinco escuelas y a la legalidad actual.

2. Método

El diseño de la investigación-formación-acción comienza con un trabajo intenso y cuidadoso por definir una metodología que facilite un clima de confianza y trabajo cooperativo. En el transcurso de toda la investigación, se utilizan técnicas dialógicas y participativas a fin de guiar el proceso de análisis de las experiencias educativas y la construcción del conocimiento colectivo. Siguiendo la propuesta de “espiral de ciclos” de Lewin (1946) reelaborada por Elliott (2000), se concretan cuatro ciclos de planificación, acción, observación y reflexión guiados por diferentes dinámicas que promueven la participación, la colaboración, la toma de conciencia y el análisis crítico sobre la propia práctica.

1. Primer ciclo (01/2017). Se celebra en un espacio emblemático de la ciudad, y se diseña a partir de dinámicas de reflexión-formación-acción, asambleas y pequeñas instalaciones artísticas (ver figura 1). Cada dinámica persigue diferentes propósitos: 1. Vivenciar e intercambiar cuestionando la propia práctica, y resignificando la función y la innovación educativa; 2. Recoger información relacionada con el proyecto educativo. 3. Dejar evidencia de lo compartido mediante material preliminar en aras de cimentar el borrador del DB en el tercer ciclo.
2. Segundo ciclo (02-06/2017). Se llevan a cabo 5 sesiones de reflexión en cada una de las escuelas apoyadas por análisis documental (Pinto, 1991), grupos focales (Aigner, 2009; Kamberelis y Dimitriadis, 2015), y cuestionarios (Goetz y Lecompte, 1988). Que posteriormente el equipo de directoras de las 5 escuelas supervisa y profundiza.
3. Tercer ciclo (07/2017). Nuevo encuentro a modo de simposio con el personal educador al completo, los equipos directivos y el personal técnico municipal, con 2 turnos de reflexión-acción sobre el material elaborado en el primer ciclo. A partir de aquí se elabora el borrador del documento base (DB).
4. Cuarto y último ciclo (09-12/2017). Elaboración del DB para el PE final, con aportaciones de mejora y modificaciones realizadas en sesiones de trabajo en cada escuela infantil.



Figura 1. Diseño metodológico del proceso de investigación-formación-acción
Fuente: elaboración propia

La investigación-formación-acción se lleva a cabo con el personal educador de la red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (EIMUVG), el Servicio de Educación Municipal y el personal docente e investigador de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU constituido por investigadoras del grupo de investigación educativa IkHezi. Comienza en el año 2017 y culmina con la publicación del Proyecto Educativo (PE) de la red de escuelas municipales en el 2020. En concreto, se analiza la información recogida en la *Detección de necesidades para construir el Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz* enmarcada en el convenio firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al., 2020). Los resultados corresponden a esta primera fase del proceso en la que se consensó el borrador definitivo (DB) del marco pedagógico que posteriormente se complementó, subsanó, editó y publicó. Esta primera etapa se desarrolla en el transcurso de un año con la comunidad educativa de las cinco escuelas infantiles que conforman la red: el equipo educador, 85 educadoras y educadores que acompañan a 380 niños, niñas y sus familias; la dirección de las mismas; el personal técnico del servicio de educación; y 11 doctoras profesoras de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU.

2.1. Procedimiento de recogida y análisis de la información

La información es recogida por las 11 personas investigadoras mediante notas de campo, documentación, y grupos focales (Aignerren, 2009) que se graban y transcriben

literalmente. La información se analiza de forma inductiva con el software Nvivo12, se codifica y categoriza (Kvale, 2011) identificando los temas emergentes. Una vez realizada la codificación y categorización, se aúnan y priorizan los ámbitos relevantes y se elabora el informe de resultados poniendo en relación: las voces del personal educador de las cinco escuelas, con las notas de campo de diferentes investigadores y se contrasta con la literatura estableciendo aspectos comunes o diferenciadores. Es decir, se triangula y cristaliza (Richardson y St. Pierre, en Denzin y Lincoln, 2017). Las voces más significativas se incorporan a dicho informe a modo de evidencias identificándolas con los códigos: (P1, ..., P5) número de pregunta a la que responde la voz; (R1, ..., R11) grupo focal al que corresponde; e (Inv1, ..., Inv11) investigador que recoge la información.

La información seleccionada habla del modelo de formación en el que se sustenta la función educativa de las EIMUVG y se analiza para su posterior interpretación mediante el siguiente sistema categorial, cuyas dimensiones principales son: referentes pedagógicos y señas de identidad; principios metodológicos; y organización.

Tabla 1
Sistema categorial

Dimensión	Categoría
1. Referentes pedagógicos y señas de identidad	1.1. Externos, vinculados a las formaciones recibidas
	1.2. Cercanos, de la propia red
2. Principios metodológicos	2.1. Relación teoría y práctica
	2.2. Formación dialógica entre iguales
	2.3. Formación personal
	2.4. Cambiar la mirada
	2.5. Innovar
3. Organización	3.1. Trabajo en equipo
	3.2. Dirección

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Los referentes pedagógicos

El elenco o la constelación de referentes que cita el equipo educador de las EIMUVG es amplio, *nadie trabaja solo sino con una influencia, es cómo una ‘constelación’ (P1-R9_Inv2)*. Comentan: *la escuela de psicomotricidad de Bergara, Gema Paniagua, Miguel Castro, Javier Abad, Pikler, las escuelas de Finlandia, Reggio Emilia, Teatro Paraíso y la formación realizada con la Escuela de Arte (P1-R9_Inv1); Escuela Nueva, Montessori, Piaget [...] es importante este popurrí ya que permite incorporar a la manera de hacer propia muchas otras cosas (P1-R16_Inv2)*.

Destacan como grandes referentes Pikler-Loczy y la psicomotricidad de Aucouturier, pero *el gran referente fue la formación en psicomotricidad. Principios aplicables, extrapolables a otras áreas: fomento de la autonomía, placer, necesidad, el ir 'siguiendo' a los niños. Principios extensibles a la escuela y a la vida (P1-R2_Inv2)*. Mediante la psicomotricidad empezaron a *apreciar la particularidad y la importancia del 0-3 (P1-R2_Inv1)*. Pero también se dan cuenta de que su formación es una mezcla (P1-R12_Inv2).

A pesar de la gran constelación de referencias en sus experiencias formativas, las que más fuerza adquieren son **las propias compañeras** y el trabajo en común, *la puesta en común de lo que hacíamos y de lo que sabíamos ha sido fundamental (P1-R4_Inv1)*. Han aprendido de escuchar a las compañeras. *Nos ayudaba mucho lo que nos contaban que hacían en otras escuelas (P1-R4_Inv1)*.

La pareja educativa es otra referencia que aparece reiteradamente. *Este tema de la pareja hay que cuidarlo mucho para no perderlo jamás (P1-R3_Inv2)*. La pareja educativa supone *contrastar ideas, opiniones, miradas, exige flexibilidad, consensuar, contrastar, aprender a equilibrar. Es un aprendizaje constante (P1-R3_Inv2)*. Y, sobre todo, permite compartir teorías. *Las dos nos hemos ido ayudando. Ha sido un gran cambio a nivel de práctica. Hemos echado mano de teorías [...] que nos ayuden en el día a día (P1-R2_Inv2)*. *De cada pareja aprendes una cosa (P1-R1_Inv2)*.

Han sido **pioneras en la edad 0-3**. Al empezar tenían la formación teórica y la intuición, pero nada más, eso les ha llevado a crear sus propias metodologías y a tener referentes propios. Les enseñaron a través de la psicomotricidad a adaptar los principios fundamentales a otras áreas, etapas. *Cada una hace suya una forma de trabajar (P1-R7_Inv2)*. *En los últimos 10 años hemos trabajado el arte, la educación creadora, eso unido a la propia experiencia y adaptando o cogiendo lo que nos vale configura nuestra forma de trabajar. Muy importante el comunicarnos nuestras propias experiencias (P1-R4_Inv2)*.

Hablan de la necesidad del tiempo sin reloj, del tiempo de la reflexión. *Es importante tomarnos tiempo para dudar, reflexionar, estar disponibles (P4-R10_Inv 5)*.

Ven una evolución metodológica y de trabajo: espacios, ratio, las técnicas del ayuntamiento con gente de las escuelas, las parejas educativas, ... (P1-R18_Inv2). Pero a pesar de todo piensan que habría que crear referentes propios. *Se han cambiado cosas, pero todavía habría que cambiar muchas cosas, buscar una identidad propia del 0-3 (P1-R3_Inv2)*.

No dudan en señalar a **los propios niños y niñas como referentes**. Asumen que van entendiendo las propuestas pedagógicas gracias al niño o la niña, *los referentes han sido las niñas y los niños (P1-R8_Inv1)*. Quieren que sean las niñas y los niños los que guíen, *no planteándolo nosotras sino ellos, [...] que sea el niño el que elija y no interactuar tanto con ellos (P1-R1_Inv2)*. *Ellos nos han enseñado*

muchísimo (P1-R7_Inv1), llegando a entender principios de la pedagogía gracias a algún niño (P1-R7_Inv1).

En la experiencia docente del personal educador de las EIMUVG aparecen referentes teóricos y formaciones significativas, sin embargo, la pareja educativa y los propios niños y niñas marcan la diferencia.

3.2. Principios metodológicos del modelo de formación

Hablan de un modelo de formación en el que aprenden de todos, y en el que están a gusto. Apuntan que en otros sitios trabajan de distinta forma y que los referentes son distintos. *Te fijas cómo se trabaja en otros sitios y ves que no es igual (P1-R5_Inv2).* Todo lo que les rodea se convierte en una oportunidad para aprender: *la pareja educativa, [...] los padres, los referentes que lees, la formación que nos dan, la formación que hacemos por nuestra cuenta, [...] los propios críos (P1-R5_Inv2).*

Las y los participantes ven la necesidad de **vincular la teoría y la práctica** o, alternativamente, llevar la teoría (capacitación) a la práctica. *Creo que la teoría y la práctica se complementan, ya que aumentan las posibilidades de práctica (P1-R2_Inv1).* A veces encontrar la teoría es encontrar algo, un punto de inicio. *Es importante elegir lo que sirve o lo que no de las distintas teorías. No todas tenemos que sentirnos bien en todas las prácticas (P1-R11_Inv2).* Afirman que no se puede separar lo personal de lo profesional, *a una persona le gustará más una teoría que otra dependiendo de sus valores, de lo que va más con ella [...] cuando nos ponemos a hablar entre compañeras creemos que contamos lo mismo y no es así. En teoría hay cuatro cosas que son muy importantes, pero luego no contamos todos lo mismo. Esto puede hacer que el discurso sea hueco (P1-R16_Inv2).*

Identifican una formación que significa mejoras parciales, pausadas. *Hay muchos hitos que no significan un cambio total si no [...] mejoras (P1-R13_Inv2).* Hablan de la formación que no se ve, *hacemos muchas cosas que deberían salir a la luz. También se aprende de la gente que [...] está empezando porque al querer enseñar se aprende mucho (P1-R1_Inv1).* Y ponen en valor el trabajo en común apuntando a formaciones que estimulan el debate. *Hay formaciones que se contraponen [...] pero esto estimula el debate, la reflexión (P1-R14_Inv2).*

Uno de los vértices de la función educativa en las EIMUVG lo constituye la **constante reflexión y la observación** del trabajo realizado. Cuando analizan lo que les gustaría mejorar hablan de cambiar la mirada, de formación personal y de formación entre iguales e incluso sueñan con la escuela como un espacio abierto a la ciudad. *Formación continua. Equipo que funcione. Respeto, reconocimiento. Reflexión continua (P4-R1_Inv5).* Comentan que es básica la inquietud por formarse.

Destacan la necesidad de cambiar la mirada adaptándola permanentemente a las nuevas necesidades. La psicomotricidad, por ejemplo, les acercó a la idiosincrasia del 0-3. *Despegarse del 0-6. No nos habíamos despegado del 3-6, ahora se sabe que el 0-3 es distinto, único, pero igual colectivamente se sigue pensando que las cosas*

deben ser como en el 3-6 (P1-R10_Inv2). El camino ha empezado, pero debe continuar (P1-R8_Inv2).

En relación al **currículum** y la **institucionalización del 0-3**, creen que cuando salió el primero fue una revolución. Ahora se reniega de que esté todo tan institucionalizado. *Ya no se mira (el currículum) como se miraba antes (de manera positiva), porque está unido a la institucionalización (P1-R6_Inv2). Se reconoce la edad 0-3, y se dan unas directrices [...] pero al mismo tiempo te cierran (P1-R6_Inv2). Se ha dado una evolución importante desde el inicio de las escuelas [...] y esta evolución se tiene que seguir produciendo (P1-R7_Inv2).* En la medida que se ha ido dando esta evolución ellas también han tenido que adaptar sus *currículums*, sus formaciones, a las necesidades pedagógicas que ha exigido una formación pionera.

Aparte de la formación propia que requiere la educación infantil, ven la necesidad de realizar un **trabajo personal interior** [...] *No puedo tener falsedad social. Hay que sentirse una misma, coherente en lo personal y lo profesional (P5-R1_Inv9). Es necesario conocer cómo somos, que tengo unas deficiencias y unas virtudes, para ir adquiriendo actitudes. Para ello es necesario un trabajo interior profundo, conocer qué nos cuesta, qué no nos cuesta, sin juzgarnos. Desde lo que somos construir con ayuda (P4-R10_Inv 5).* Hablan de actitud de mejora e incluso de empoderarse, aunque *en algunas escuelas no se puede hablar [...], el ambiente está contaminado (P4-R2_Inv6). La actitud, cosas que nosotros podemos mejorar, poner el foco en nosotras mismas. Darnos cuenta de que nosotras mismas nos incapacitamos para ser creativas. Empoderarnos (P4-R2_Inv5).*

En la formación, el diálogo y la reflexión son fundamentales; no obstante, necesitan aunar discursos, miradas, rutas y para ello recurren no sólo a los elementos internos, es decir, al aprendizaje vicario, también adquieren relevancia los elementos externos como la Facultad de Educación. *Parece que en lo fundamental todas estemos de acuerdo, pero tenemos puntos de vista distintos. Hay que matizar el discurso [...], quizás este proceso sea más fácil con la ayuda de un agente externo (P1-R4_Inv2).*

Reivindican una **formación dialógica entre iguales** que les ayude a unificar conceptos. Aunque en relación a los principios educativos ven que ha habido una gran evolución, aún habría que ahondar más y más. Compartir, sentar unos mínimos. Ha avanzado mucho la neurociencia y la educación. Se han generado cambios de mentalidad en ellas mismas, su mirada ha evolucionado. Ellas desearían sentarse, unificar esos principios que se nutren de diferentes fuentes, porque estas formas de expresión van a conceptualizar la ruta de trabajo. *Por lo que un primer paso debería ser el de buscar dichos principios básicos y definirlos (p.e. qué es la autonomía). Porque para una persona puede ser el que se aten los zapatos solos y para otra algo mucho más complejo (P1-R4_Inv2). La evolución tiene siempre que buscar el sentar unos principios mínimos que permitan un trabajo autónomo (dan mucha importancia a la libertad en el trabajo de cada maestra) (P1-R4_Inv2).* Algunos de los conceptos que opinan que necesitan matizar son: *autonomía, respeto de individualidad, el trabajo con las familias, la escuela abierta, el aceptar los diferentes tipos de*

familias, afectividad y el arte en todas sus facetas, formas de expresión (P1-R8_Inv2).

En esta formación dialógica destacan el aprendizaje vicario y la pareja educativa. El aprendizaje vicario es la forma más habitual de aprendizaje, el que proviene de compartir con las compañeras, tanto por lo que sabe el resto del grupo, como por la manera de estar. *Necesitas tiempo para compartir, para coger lo bueno de cada una. Transformar, cambiar (P1-R2_Inv2).* Valoran que se reflexione mucho y ven que en este sentido las cosas han cambiado. *La influencia de nuestras compañeras en el día a día, ha tenido mucha fuerza. Una cosa buena de las escuelas municipales es que se reflexiona, en otras se da por hecho, y siguen haciendo lo de hace 20 años (P1-R5_Inv2).*

Afirman que reflexionar en voz alta motiva: *echan de menos la memoria final, una reflexión final que recoja todo en su globalidad. Antes hacían unas reflexiones mayores, mejores (P1-R4_Inv2).*

3.3. Organización del trabajo colaborativo y del intercambio relacional

Las educadoras hablan de la necesidad de un equipo unido donde la confianza y el respeto sean la base, y describen las cualidades de un trabajo en equipo dirigido a *compartir, reflexionar, estar disponibles (P4-R8_Inv 5)*. No dudan en destacar el recurso humano, su ilusión, el respeto y aprender juntos. *Escuela unida: El equipo funciona todos a una. Estabilidad y disposición de cada persona (P2-R10_Inv 3). El combustible de mi escuela es la ilusión, que mueve bastantes motores; la de las trabajadoras que es fundamental. La confianza en nuestras propias capacidades, y en los niños y niñas como seres poderosos. Se confía en los padres y madres, aunque nos salga la vena crítica. El respeto es otro combustible importante. Respeto, a nosotras mismas, a las compañeras (P4-R9_Inv 5); en el grupo, [...] el respeto a ideas diferentes y diferentes formas de trabajar (P2-R3_Inv 3).*

Se dejan aconsejar y aconsejan, se comparte el saber y es la base de la formación continua *[...] Todos podemos aprender de todas, no hay verdades absolutas. [...] Preguntar nos cuesta, por ponernos en evidencia. Hay que partir de que no sabemos (P4-R10_Inv 5)*. Hablan de una formación continua *donde cada una puede aportar (P4-R11_Inv 5)* y del respeto a los distintos estilos. El objetivo tendría que ser *dejar hacer. Pero con un equipo que se implique y llegue a acuerdos. Cuando una cosa funciona bien, es estimulante (P5-R2_Inv 9).*

Sin embargo, en la actualidad destacan que a veces hay *compañerismo poco, individualismo puro y duro (P2-R16_Inv 3). El problema más grave, son nuestras relaciones, hay mucha gente que no se atreve a hablar (P2-R11-R14_Inv 3)*. Creen que hay una *predisposición a lo que la otra persona va a decir (P2-R11-R14_Inv 3)*, no una verdadera escucha. En consecuencia, hay educadoras que no muestran todo lo que saben.

Subrayan la necesidad de trabajar la actitud de cada educadora para no sentirse atacadas, no seguir con rivalidades. Mayor comunicación para evitar malos

entendidos y *acabar con esa cerrazón (P2-R19_Inv 3). Mirada abierta. Sin juicios (P4-R3_Inv 6). Dar valor a lo que cada una está haciendo. Superar conflictos, cooperar y ceder, sin tensiones, sin hiperactivismo, compañerismo (P2-R18_Inv 3). Se quejan de que no entran en debates pedagógicos, de hiperactivismo. Sólo organizamos y llevamos a cabo lo que llega de arriba. Tenemos que ponernos de acuerdo en lo básico. Construir (P5-R3_Inv 7). Hacer equipo, [...], hacer el esfuerzo para relacionarte de [...] formas distintas, y verte de otra forma, para que se dé un cambio de actitudes [...]* Apertura (P2-R19_Inv 3). Ambiente saludable (P4-R8_Inv 6).

Las **condiciones laborales** emergen como condicionantes de una función educativa de calidad y vuelven a subrayar que la mayor evolución pedagógica ha sido trabajar en parejas educativas. Valoran unas condiciones de trabajo normales, *buen ambiente, ilusión, respeto, intercambio de prácticas educativas*, pero les gustaría estar más *mimadas como colectivo (P4-R9_Inv 6)* y recuerdan la importancia de cuidar al cuidador, *hace falta más valoración del papel del profesor (P4-R11_Inv 6)*. Desde el punto de vista del sueño profesional desearían trabajar *en buenas condiciones sin la presión social y con mejores ratios (P5-R4_Inv 9)* para atender la individualidad, ya que las ratios actuales de 13 niños de 1 año, 8 de 0 y 18 de 2, no lo permiten del todo, no al menos con calidad. Además, las distintas titulaciones que se permiten para trabajar en la escuela no ayudan. *Si el equipo está bien, lo demás está hecho (P2-R8_Inv 3). Equipo bueno: se conoce, empatía, motivación para trabajar (P2-R8_Inv 3).*

Según las educadoras en la actualidad no hay tiempo para el trabajo conjunto y la preparación, *no hay tiempo porque las reuniones de equipo no son para hablar de eso*. Creen que para *dar una imagen de escuela* hacen falta tiempos para comunicarse, trabajar juntos, enriquecerse, *compartir lo que se ha hecho en las otras clases*, es decir, para *poder planificar a nivel de escuela* es imprescindible el *intercambio, poner en común ideas y materiales* e irremediablemente, en consecuencia, *hacer menos horas con niños (P4-R6_Inv 6). Muchas horas con niños y pocas para reflexionar (P2-R2_Inv 3).*

Valoran la necesidad, dificultad y a la vez la importancia de **equipos directivos con formación específica**. *Para estar en la dirección de la escuela hay que tener una formación específica. Tener perspectiva. Saber decir las cosas. Es muy importante y difícil la dirección de una escuela (P4-R4_Inv 5)*. En cuanto a las funciones del equipo directivo subrayan que es importante que tenga una formación en *ámbitos de gestión, motivación y participación (P4_R1_inv 6)*, y una visión global para que *sea más dinámica y [...] canalice las iniciativas individuales (P4_R1_inv 6) para no aislarnos en el aula. Lo que tú hagas me puede servir a mí (P4-R3_Inv 5).*

4. Discusión y conclusiones

Como primera conclusión, referimos el planteamiento del consistorio vitoriano de elaborar el PE (Aristizabal et al, 2020) con mediación de un grupo de Investigación multidisciplinar especialista en educación, en colaboración con las protagonistas que

han contribuido en la construcción del proyecto docente durante 40 años, como paradigma en sí mismo de una buena práctica tal como asevera BIDDH (2011).

En segundo lugar, el estudio de la organización; los recursos; los escenarios de aprendizaje; y la formación del profesional que atiende a la niña y al niño, todo ello en forma contextualizada e integradora en la comunidad educativa, también constituyen elementos de análisis de las buenas prácticas en Educación Infantil (Mendioroz y Rivero, 2018). A partir de esta segunda conclusión general, ponemos en discusión aspectos relativos a la formación del profesorado que participa en la investigación y, por ende, señalamos distintas conclusiones que devienen de ese apartado.

Así cuando el personal educador de las EIMUVG revisa los referentes pedagógicos que han contribuido en su formación permanente durante los 40 largos años en los que han inscrito una práctica educativa basada en la innovación (Heziberri 2020) y la calidad (Beresaluce, 2008; BIDHH,2011), emerge una constelación de teóricos: la práctica psicomotriz de Aucouturier; Pikler; Waldorf; Montessori; Piaget; Escuela Nueva; la Educación Creadora de Miguel Castro, la sensibilización de los procesos creativos de Javier Abad y Teatro Paraíso; Vicent Arnaiz; o la estética de Malaguzzi de la mano de Hoyuelos. Citan también otras formaciones como las jornadas de Adarra en los 80; las escuelas infantiles de Finlandia por el uso que hacen del espacio natural y exterior de la escuela; Gema Paniagua por lo que aporta sobre el trato y la escucha a las familias; las escuelas Infantiles de Cataluña y las de Pamplona. Pero no dudan en afirmar que necesitan crear referentes propios porque todavía carecen de identidad.

No obstante, en ese elenco de nominaciones que han contribuido en una formación que garantiza una función educativa de calidad, sobresalen tres vértices: 1. La pareja educativa que plantea una relación pedagógica simétrica y propicia un diálogo profesional (Sancho 2020); 2. Las propias compañeras con las que han ido aprendiendo y compartiendo las experiencias, complementado sistemáticamente la teoría y la práctica (Malaguzzi, 2001; Imbernón, 2007; Pérez-Gómez, 2007) y 3. Los propios niños y niñas (Rodríguez, 2006) que con sus necesidades y demandas han constituido la brújula y el *tempus* de la escuela que han erigido. Un triángulo educativo donde la reflexión (Belver y González, 2020) y la observación de la propia práctica (Beresaluce, 2009), la cooperación, el cuidado de la persona educadora, la mirada abierta (Cabanellas et al., 2007) y la escucha activa han constituido la hoja de ruta de la formación permanente (Aristizabal et al, 2013).

Defienden la pareja educativa (Hoyuelos, 2004, 2009; Salamanca, 2011) como logro a cuidar mucho para no perderlo jamás, porque significa contrastar ideas, opiniones, miradas. Asimismo, exige flexibilidad, consensuar, aprender a equilibrar (Belver y González, 2020). En una palabra, supone un aprendizaje constante. La pareja educativa constituye, así una buena práctica en educación infantil porque supone una reflexión sistemática y crítica sobre la propia praxis que se observa de forma cotidiana (Mendioroz y Rivero, 2018).

Otro elemento que aparece reiteradamente en relación a la formación son las propias compañeras. Una y otra vez han indicado que ellas son las referentes y que con ellas han ido aprendiendo teoría y experimentado las nuevas pedagogías en las escuelas. Incluso cuando se les ha preguntado sobre qué echan en falta, otra vez han vuelto a aparecer las compañeras. Matizan que es básica la inquietud de formarse. Hablan de la necesidad de más tiempo para la reflexión y de más observación del trabajo realizado. Demandan formación entre iguales. Apelan a unas relaciones entre pares que sean de apoyo, cuidado y reciprocidad, constituyéndose éstas en uno de los ejes de trabajo del modelo pedagógico en la formación del profesorado (San Fabián, 2020; Tresserras, 2017). El trabajo y la formación entre iguales por mediación del cuidado, la observación y la reflexión constituyen otra clave en la formación permanente de la función educativa en infantil. Y es que la calidad del trabajo colaborativo a la vez que resignifica la labor docente (Imbernón, 2007; López de Maturana, 2012) depende en gran medida de la compatibilidad entre la identidad personal y profesional (Sancho, 2020).

En relación al tercer vértice, no dudan en señalar a los propios niños y niñas como referentes (Rodríguez, 2006). Asumen que van entendiendo las propuestas pedagógicas gracias al niño o la niña. Quieren que sean ellas y ellos las que guíen. Que sea el niño o la niña la que elija sin necesidad de intervenir tanto. Concluyen que las criaturas les han enseñado muchísimo y que a veces han llegado a entender algunos aspectos de la pedagogía gracias a ellas. Por lo tanto, se convierten en guía de los requerimientos tanto en la capacitación como en la labor diaria, de tal forma que tenerles en cuenta como brújula en la educación infantil constituiría otro indicador de buena práctica en la formación del personal educador.

Pero no todo es bueno, también señalan aspectos negativos. Aseguran que ha cambiado mucho la formación y diferencian entre las compañeras de antes y de ahora, diferenciando el rol de persona experta (Tresserras, et al. 2014). Hablan de una carencia de tiempo de reflexión y para la comunicación (Hoyuelos, 2015), de miedo a hablar. De respeto. Y, sobre todo, necesitan reconocimiento (Beresaluce, 2009), porque no se sienten reconocidas. Les falta identidad. Se sienten un tanto invisibles. Echan de menos también esa memoria final en la que recogían lo transcurrido en el curso. Dicen que está bien recogerla por actividades, pero echan de menos una reflexión final que recoja todo en su globalidad, comparten con Mendioroz y Rivero (2018) la necesidad de deliberar sobre la propia práctica. Antes hacían unas reflexiones mayores, mejores, a su entender. Sienten que la documentación era más rigurosa, que se analizaban, interpretaban y se discutían las evidencias en las reuniones pedagógicas.

Aparte de la formación inicial y de la formación permanente que ven imprescindible para atender a la infancia, distintas voces señalan la necesidad de una formación personal (Perrenoud, 2010; Ruiz de Velasco y Abad, 2011) y, la necesidad de conocerse a uno mismo para poder cuidar de los demás. Es decir, el autocuidado que de alguna forma también contribuiría en el cuidado de las personas cuidadoras (Rose y Gilbert, 2017). Ven necesario conocerse cómo son, que tienen unas

deficiencias y unas virtudes, para ir adquiriendo actitudes. Para ello ven fundamental un trabajo interior profundo, conocer qué les cuesta, sin juzgarse. Esta propuesta de una mayor formación personal para esa escuela ideal con la que sueñan, sería otra clave a fomentar en la educación. López de Maturana (2012) añade que a la labor docente le dan significado la motivación de logro, la autoconfianza y la autonomía en la formación del profesorado. Quizás con la implementación de la formación personal también incrementaría el empoderamiento del que dicen carecer.

La educación y la infancia tienen un lugar relevante en la comunidad educativa (Tarabini, 2015) con la que sueñan, como partícipes de una ciudad educadora que son (Asociación Internacional de ciudades educadoras, 2009). Ellas han sido protagonistas de esa sinergia que se crea entre el conocimiento del que ellas se han nutrido y las vivencias docentes que han compartido con la comunidad educativa (Beresaluce, 2009), poniendo así un granito de arena como comunidad educativa para que Vitoria-Gasteiz continúe siendo una ciudad educadora.

5. Referencias bibliográficas

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Aristizabal et al. (2020). *Proyecto educativo de la red de escuelas infantiles municipales. Colección temas municipales*. Servicio de Educación. Departamento de educación y cultura. Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>
- Aristizabal, P., Lasarte, G., Camino, I., y Zuazagoitia, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta*, 41(3), 91-100.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2009). *Carta de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de ciudades educadoras. http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (21 de marzo del 2021). *Escuelas Infantiles Municipales*. https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&uid=u556059b7_12e9914c111_7f6e
- Belver, J. L., y González, M. (2020). El papel del personal formador en el reenganche formativo-laboral. Programas de la Fundación Secretariado Gitanos en Asturias. En San Fabián, J.L. (Ed.). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 107-121). Graó.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.

- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE [BIDDH] (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asiecentrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques. Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits del'homme de l'OSCE.*
https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE_fr.pdf
- Cabanellas, I., Eslava, J.J., y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior.* Octaedro.
- Carr, W., y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.
- Ciudades Educadoras. (2022). Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Recuperado el 14 de enero de 2023 de <https://www.edcities.org/>
- Cotrina-García, M., García-García, M., y Caparrós-Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46(2), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Day, Ch., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes.* Educadores XXI. Narcea.
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-50.
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV.* Gedisa.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del Modelo educativo pedagógico.* <https://www.euskadi.eus/marco-del-modelo-educativo-pedagogico/web01-a3hbhezi/es/>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata.
- Flecha, R., y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, (23).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño en Investigación Cualitativa.* Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible.* Morata.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata.

- Guba, E.G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hernández-Carmona, L. J. (2020). Visibilizar las (dis)capacidades: Experiencias cotidianas de trabajo con población diversa. *Revista FAIA-Filosofía Afro-Indo-Abiyalense*, 8(33).
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentín de Goñi, J. I., y Ordeñana, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la comunidad autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Hoyuelos, A. (2004). La pareja educativa: un reto cultural. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (86), 4-10.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, 12, 171-181.
- Hoyuelos, A. (2015). *Los tiempos de la infancia*. En Rodrigues Flores M. L. y Santos de Albuquerque S. (Eds.), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 39-56). EDIPUCRS.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Jullien, F. (1999). *Tratado de la eficacia*. Siruela.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp.494-532). Gedisa.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los buenos (as) profesores(as). *Rizoma freireano*, 12. <http://www.rizoma-freireano.org/la-profesionalidad-docente-desde-las-historias-de-vida-de-los-y-las-buenos-as-profesores-as-silvia-lopez-de-maturana-luna>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martínez-Miguel, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mendioroz, A. M., y Rivero, P. (2018). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista De Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Molina-Pérez, J., y Luengo, J. J. (2020). Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura

- Performativa en Andalucía (España). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2>
- Morín, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil. (Obra traducida en 2001 como, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós).
- Pérez-Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
https://www.educantabria.es/documents/39930/291491/Cuadernos_Educacion_1.pdf/2bc6ce09-3c3a-fa9d-cc76-a67efc050b52?t=1635344698129
- Plan de acción para la implementación de la agenda 2030.
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119Spain_Annex_1_PLAN_DE_ACCION_AGENDA_2030_002.pdf
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Eudema Universidad.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. ICE-Horsori.
- Rose, J., & Gilbert, L. (2017). Attachment Aware Schools, pp.65-81. In: Colley, D. & Cooper, P. *Attachment and Emotional Development in the Classroom*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Richardson, L., y St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En: Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (Eds.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Salamanca, C. (2011). Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (42).
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/267/253>
- Sancho, J. (2020). Investigación para Transformar y Mejorar la Educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5-15.
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.
- San Fabián, J.L. (cord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Graó.
- Santos Guerra, M. A (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Serrano, R. M., Alfaya, M. E. G., García, M. D. L. A. O., Carrillo, J. R., y Moya, M. M. (2020). El Prácticum, un Espacio para la Investigación Transformadora en los

Contextos Educativos Infantiles. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 17-34.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2020.18.2.001>

- Soneira, R. (2022). La formación del discente desde una perspectiva patrimonial. Aproximación a una didáctica del patrimonio centrada en lo urbano. Trabajo Fin de Master. Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/119256/files/TAZ-TFM-2022-075.pdf>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. The Guilford Press.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Morata.
- Suárez, D. (1). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.
<https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tresserras, A., Álvarez-Uría, A., Zelaieta, E., y Camino, I. (2014). Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela. *Revista de investigación en educación*, 12(2), 222-233.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de la País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>

Contribuciones de las autoras: A. T., G. L. y J. M. A. 1. Diseño de la investigación: de las dinámicas empleadas en los cuatro ciclos de investigación-acción; y de las herramientas para la recogida de información. 2. Trabajo empírico: dinamización de las distintas dinámicas de investigación-acción y recogida de información.

A. T. Elaboración del sistema categorial y análisis de los datos recopilados. Apartado metodológico y de resultados. Referencias bibliográficas.

G. L. Elaboración del marco teórico, discusión y conclusiones. Referencias Bibliográficas.

J. M. A. Revisión y gestión del artículo. Corrección y revisión de las competencias lingüísticas, discursivas y funcionales que exige el registro académico y formal del mismo. Revisión de la coherencia y la cohesión de los distintos apartados en aras de garantizar una correcta dialéctica entre el corpus teórico y el empírico, y el ensamblaje correcto que requieren éstos para con los objetivos y las conclusiones.

Financiación: Convenio de investigación (ref. 2017.0021) firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Detección de necesidades para construir el Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al., 2020).

Agradecimientos: Al equipo educador de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Todo el proceso de investigación se ha realizado conforme a los principios éticos y de calidad establecidos por la comunidad científica. Tratándose de una investigación educativa y cualitativa, toda la información recogida y analizada ha sido contrastada por sus protagonistas, de la misma manera que el personal técnico del servicio de educación del consistorio revisó el primer borrador de esta publicación antes de su envío. Además, el año en el que se llevó a cabo el trabajo de campo de la investigación no se requería del consentimiento ético de la UPV/EHU.

Cómo citar este artículo:

Tresserras-Angulo, A., Lasarte-Leonet, G., y Martínez-Abajo, J. (2024). Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz: Vértices en la Formación Permanente de la Función Educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.21244>