

INVESTIGACIONES

Vitoria-Gasteiz ciudad educadora y cuna de escuelas infantiles municipales, paradigmas de bienestar emocional y buen trato

Vitoria-Gasteiz educating city and cradle of municipal nursery schools, a paradigm of emotional wellbeing and good treatment

Alaitz Tresserras,* Gema Lasarte** y Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde***

Recibido: 10 de marzo de 2024 Aceptado: 4 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Tresserras, A., Lasarte, G. y Garay, B. (2024). Vitoria-Gasteiz ciudad educadora y cuna de escuelas infantiles municipales, paradigmas de bienestar emocional y buen trato. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 67-82. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19307>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19307>

RESUMEN

Esta investigación educativa analiza el modelo relacional y organizacional de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (EIMUVG) ciudad educadora, que coinciden en su quehacer cotidiano con algunos principios del nuevo currículum: buenos tratos, sentimiento de pertenencia del alumnado y bienestar emocional. Asimismo, alerta sobre la situación del alumnado que ha experimentado adversidad temprana, y que la literatura científica identifica como alumnado ACE (acrónimo de The Adverse Childhood Experiences acuñado por Felitti en 1998). Se analiza el modelo educativo de las EIMUVG como referente de buenas prácticas pedagógicas e inclusivas. Se realiza un proceso de investigación-formación-acción durante un año entre la totalidad del personal educador de las EIMUVG (85 personas) y el equipo de investigación de la UPV/EHU (11 personas). La metodología de investigación se concreta en cuatro ciclos de reflexión-acción, empleando hasta 30 grupos focales, técnicas participativas y creativas como el World Café, y garantizando el diálogo entre la teoría y la práctica pedagógica. La información se recoge y analiza mediante estrategia cualitativa y se cristaliza (Moral, 2016) con ayuda del software Nvivo 12. Los resultados evidencian un modelo pedagógico que se basa en el compromiso con la comunidad y que prioriza el bienestar de la infancia, poniendo en práctica relaciones y ambientes pedagógicos conscientemente cuidados. Se señalan el cuidado mutuo y el buen trato como modelo relacional que garantiza la salud. Se concluye en la necesidad de extender el modelo a todas las etapas educativas ya que, al mismo tiempo que educa, acoge y protege.

Palabras clave: escuela infantil; experiencias adversas tempranas; práctica pedagógica; investigación-acción; formación profesorado

ABSTRACT

This educational research analyses the relational and organisational model of the Municipal Nursery Schools of Vitoria-Gasteiz (EIMUVG), an educating city, which coincide in their daily work with some key principles of the new curriculum: good treatment, the pupils' sense of belonging and emotional well-being. It also warns about

Financiación: Esta investigación se financia y desarrolla bajo el contrato (ref. 2017.0021) firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al., 2020).



*Alaitz Tresserras [0000-0001-5210-4803](https://orcid.org/0000-0001-5210-4803)
Universidad del País Vasco (España)
alaitz.tresserras@ehu.es

**Gema Lasarte [0000-0002-8362-6142](https://orcid.org/0000-0002-8362-6142)
Universidad del País Vasco (España)
gema.lasarte@ehu.es

***Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde [0000-0002-3396-2500](https://orcid.org/0000-0002-3396-2500)
Universidad del País Vasco (España)
beatriz.garai@ehu.es



the situation of students who have experienced early adversity, identified in the scientific literature as ACE students. The EIMUVG educational model is analyzed as a reference of good pedagogical and inclusive practices. A research-training-action process is carried out over a year between all the teaching staff of the EIMUVG (85 people) and the UPV/EHU research team (11 people). The research methodology is based on four cycles of reflection-action, involving 30 focus groups, participatory and creative techniques such as the World Coffee, and guaranteed dialogue between theory and pedagogical practice. The information is collected and analysed by means of a qualitative strategy and crystallised (Moral, 2016) with the help of the Nvivo 12 software. The results evidence a pedagogical model that is based on community engagement and that prioritises children's well-being, putting into practice consciously nurturing pedagogical relationships and environments. Mutual care and good treatment are identified as the relational model that determines the health. It is concluded that it is necessary to extend the model to all educational stages as, at the same time as it educates, it welcomes and protects.

Keywords: nursery schools; early adverse experiences; pedagogical practice; action research; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones han demostrado que las relaciones afectuosas, estables, seguras y estimulantes con las personas cuidadoras durante los primeros años de vida son esenciales para un desarrollo óptimo de la niña y del niño (Adamson, 2008; Ainsworth y Bell, 1978; Barudy y Marquebreucq, 2009; Bowlby, 1989, 1993; Erikson y Egeland, 2002; Fernández, 2017; Rygaard, 2008). Así, tanto la pandemia como las guerras que asolan el mundo, ponen en evidencia la fragilidad de la salud mental y plantean nuevos retos también en educación emocional y socio-afectiva. En este sentido, Salud Mental Euskadi, en el día internacional de la salud mental del 11 de octubre del 2022, alertó a las instituciones educativas sobre la necesidad de promover la salud mental y la prevención de los trastornos mentales en la infancia, adolescencia y juventud (Asensio, 2022). Asimismo, en el 2023, la consejera de Salud de la Comunidad Autónoma Vasca, abogaba por profundizar en un modelo de atención comunitario y reiteraba “su apuesta por impulsar ecosistemas de cuidados con un enfoque preventivo y de promoción de la autonomía personal” (Gobierno Vasco, 2023).

Esta investigación de carácter educativo (Moral, 2016) pretende en primer lugar, dar luz a un modelo de buenas prácticas desarrollado por el personal educador de las EIMUVG y el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz durante casi cuatro décadas. En segunda instancia, pone en relación este modelo con una nueva línea de investigación del equipo de la UPV/EHU centrado en las “Escuelas Sensibles al Trauma” (Superlíder y Forbes, 2019) y la infancia expuesta a situaciones adversas tempranas: negligencia, abusos y disfunciones familiares como pueden ser violencia de género, separaciones, consumo de drogas y alcohol, etc. (Felitti et al. 1988; Silberg, 2019); experiencias que no contribuyen en la mayoría de los casos al desarrollo de un apego seguro y estable (Bowlby, 1989, 1993).

En las últimas décadas, la comunidad científica ha disertado sobre las adversidades tempranas y ha aportado formas claras y precisas para trabajar con esta población desde las escuelas e instituciones (Garay et al., 2022; Rygaard 2008; Silberg, 2019; Van der Kolk, 2023). Se ha constatado que muchas de las dificultades emocionales, sociales y cognitivas que presentan estas niñas y niños tienen su origen en la iniquidad social (Garay et. al., 2019) o en una sociedad traumatizada

(Ruppert, 2019). Además, para que los niños y niñas tengan un desarrollo emocional, intelectual y social adecuado se deben crear relaciones estables, continuas y cálidas (Herrán, 2018). Por todo ello, las escuelas deberían ofrecer espacios seguros donde el profesorado y la comunidad educativa puedan velar por el bienestar de los niños y las niñas, y el de sus familias, hayan vivido o no situaciones de trauma (Sporleder y Forbes, 2019). En este sentido, Malaguzzi (2001) también apuntó la necesidad de construir una escuela amable, que fuera activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, en definitiva, un lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión, en la que primara el bienestar de los discentes, el equipo educador y las familias.

2. LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE VITORIA-GASTEIZ (EIMUVG)

La experiencia pedagógica desarrollada en las EIMUVG se sustenta en el cuidado de la primera infancia, y se vertebra en tres pilares: la afectividad, la expresión y la relación con las familias (Tresserras, 2017). Las EIMUVG al igual que las escuelas Reggio Emilia optan por poner en el epicentro a la niña y el niño (Davoli, 2008). Su carácter municipal las convierte en una política educativa a rescatar. Así, Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora sabe que apostar por la calidad pedagógica y por la primera infancia significa cuidar, con mayúsculas, la calidad de vida de la ciudad en su conjunto. El proyecto de ciudad educadora (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020) es un intento de generar una sinergia entre el conocimiento y la vivencia de la ciudadanía en la construcción de la ciudad (Berasaluce, 2009). El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pertenece a una de las 486 ciudades de 30 países que forman parte de la Asociación Internacional Ciudades Educadoras que se inició como movimiento en 1990 en Barcelona.

La imagen del infante en estas ciudades se erige como protagonista activo que contribuye a la construcción de la comunidad a la que pertenece. Una concepción sistémica de la escuela que da cuenta de una experiencia plural y coral (Davoli, 2008). Es por ello que, si somos capaces de generar ciudades educadoras, quizás también estemos más cerca de acompañar procesos de resiliencia, porque como bien señala Cyrulnik (2009) la resiliencia es el efecto de una interacción entre el individuo y el entorno, la capacidad de estar en otro, en relación.

En este sentido, las EIMUVG se caracterizan porque trabajan la relación pedagógica (en el equipo de trabajo, con el alumnado, la familia y el entorno) y el espacio que habitan como organizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la vida en la escuela. Aquí, el personal educador se convierte en acompañante y facilitador del aprendizaje, así como en el observador de los procesos de aprendizaje. Las EIMUVG construidas en el cuidado, la interrelación y la mirada pedagógica (Tresserras, 2017) como base de una insólita atención personal (David y Apel, 2010), fomentan una relación privilegiada permanente entre el adulto, la niña y el niño. Condición *sine quine* para la salud mental y para el éxito en la socialización durante la primera infancia (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). El bienestar social en interacción con el bienestar personal contribuye al desarrollo de las competencias socio-afectivas en la etapa de educación infantil (Giménez y Quintanilla, 2009). La dimensión socio-afectiva se construye en este sentido como un modelo relacional. Pikler (en Herrán, 2018) aseveró que “los lazos recíprocos y la cooperación son la irremplazable base del equilibrio afectivo del niño” (p. 169), y es que la criatura necesita del adulto para poder construir su sistema de valores, sus normas de juicio, sus reglas de comportamiento y su sistema de prohibiciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

2.1. La escolarización del alumnado que ha vivido experiencias adversas tempranas

El desconocimiento que existe en torno a las consecuencias del trauma en la edad temprana por parte de la sociedad en general y por parte del profesorado en particular, hace de esta realidad una situación pedagógica delicada. Este desconocimiento deriva en la falta de preparación del profesorado y en la falta de recursos de la escuela para atender las necesidades que provoca la adversidad en la infancia (Garay et al., 2022). Cuando hablamos de trauma, hacemos nuestro el concepto en desarrollo de Van der Kolk (2023), concepto que alude a los traumas que se sufren en la infancia temprana como consecuencia de diversas adversidades. Tanto Estados Unidos como Reino Unido, pioneros en el estudio de esta problemática, están investigando y poniendo en marcha escuelas preparadas para afrontar la educación de esta comunidad escolar. En el ámbito escolar anglosajón hace décadas que existen comunidades que trabajan para conseguir escuelas sensibles al trauma. Entre estas encontramos las “Escuelas Informadas en el Trauma” o “Escuelas Sensibles al Trauma” en EEUU, Canadá y Australia (Craig, 2017; Superlúder y Forbes, 2019), y las “Escuelas Conscientes en el Apego” de Reino Unido e Irlanda (Colley y Cooper, 2017; Fancourt y Sebba, 2018; Rose et al., 2019). Son escuelas que diseñan su enseñanza y cuidan su clima escolar para ayudar al alumnado con trauma o trastorno de apego.

Aunque es cierto que la adversidad infantil ha sido estudiada en la educación infantil desde los proyectos Pikler-Lóky (Herrán, 2018) o mismamente mediante las escuelas de Reggio Emilia en Europa, es a partir del estudio de Felitti (1998) en EEUU cuando se han multiplicado las publicaciones que reivindican la necesidad de visibilizar la realidad de la infancia desatendida o traumatizada (Craig, 2016; Fernández, 2017; Mcdowell, 2017; Ziegler, 2011). En este sentido, el Centro Rees de la Universidad de Oxford acaba de concluir (2017-2022) una investigación que ha analizado más de 300 escuelas inglesas informadas en el apego y el trauma, convirtiéndose en un estudio referente en dicha temática (Rees Centre, 2022).

Esos estudios resaltan que para un desarrollo normal infanto-juvenil son fundamentales las relaciones interpersonales que se establecen, sobre todo con una figura de apego (contacto físico, caricias...). Si estas no existen, o son negligentes o maltratadoras, el desarrollo neurológico queda dañado (Barudy, 2019). A ningún otro órgano del cuerpo se le hace más daño o beneficio que al sistema neurológico cuando está en desarrollo. Así, los menores que han sufrido adversidad temprana posteriormente suelen tener dificultades para regular sus conductas y sus emociones (Benito, 2020), problemas en el desarrollo cognitivo y dificultades en las relaciones (Silberg, 2019). Así como percepciones negativas de sí mismos, ausencia del entusiasmo, signos tempranos de depresión y poca tolerancia a la frustración (Erikson y Egeland, 2002).

Los niños y niñas que acuden a las escuelas con experiencias traumáticas y que han desarrollado estrategias de supervivencia chocan frontalmente con las normas de comportamiento establecidas por las instituciones educativas y con un profesorado poco preparado para afrontar la situación que viven (Vega et al, 2019). Por ello, urge poner la atención en una formación permanente y adecuada del profesorado (Aucouturier, 2004). Así, este artículo pretende como objetivo general el análisis de la práctica pedagógica de las escuelas infantiles investigadas, en aras de acercar a la comunidad educativa en general y al profesorado en particular, oportunidades para acompañar la adversidad temprana.

Los objetivos específicos que persigue este artículo son:

1. Visibilizar las buenas prácticas de las últimas escuelas infantiles municipales que quedan en la Comunidad Autónoma Vasca, las de Vitoria Gasteiz.
2. Recoger, analizar, interpretar y justificar el conocimiento pedagógico que ha erigido y materializado en una ciudad educadora durante casi cuatro décadas el profesorado de las EIMUVG.
3. Señalar y sugerir cambios en las políticas educativas, partiendo de las prácticas investigadas, para atender a la infancia maltratada y acompañar así a los niños y niñas que han sufrido o sufren adversidad temprana.

3. MÉTODO

Se diseña un proceso de investigación-formación-acción, facilitado por el equipo de investigación interdisciplinar de la UPV/EHU, y consensuado con el equipo educador de las EIMUVG, y el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Se respeta cada realidad humana compleja y la estructura dinámica de los diferentes sistemas, llevando a cabo múltiples triangulaciones: de datos, de investigadores, de disciplinas y de teorías. Es decir, categorizar, contrastar, estructurar y teorizar se presenta como objetivo de la investigación educativa en sí misma (Martínez-Minguez, 2006). En definitiva, como sugiere Moral (2016), se implementa un bricolaje cristalizado.

La finalidad de este trabajo colaborativo ha sido elaborar el inexistente Proyecto Educativo¹ (PE) de las 5 escuelas infantiles que conforman la red, desde 2017 hasta 2020, año en que se edita y divulga el PE. Los cuatro años de investigación significaron un trabajo cíclico con períodos permanentes de deliberación-acción y la suscripción de una metodología, basada en la reflexión colaborativa de todas las participantes en el proceso (Elliot, 2005; Flick, 2012).

Así, en la primera fase (01/2017), se diseñaron dinámicas dialógicas y creativas que facilitan la reflexión-formación-acción del personal educador al completo. En la segunda fase (06/2017), se realizaron 5 sesiones de trabajo en cada una de las escuelas, apoyadas por análisis documental, y por la información recogida de los grupos focales y de los cuestionarios. Este trabajo fue supervisado y profundizado por el equipo directivo de las 5 escuelas. En la tercera fase (7/2017) se celebró un nuevo encuentro con todo el personal educador al completo, los equipos directivos y el personal técnico municipal, con dos turnos de reflexión-acción sobre el material elaborado en la primera fase. A partir de aquí se elaboró el borrador del documento base (DB). En la última fase (12/2017) cada escuela sugirió aportaciones y modificaciones, y se cerró el DB para el PE final.

¹ Esta investigación se desarrolla bajo el contrato (ref. 2017.0021) firmado entre la Universidad del País Vasco y el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al., 2020).



Ilustración 1. Proceso de investigación-formación-acción.

La recogida de información se vertebró en dinámicas que reflexionan sobre los elementos que componen el PE actual de las EIMUVG. Se profundizó en dos bloques concretados en subapartados. 1. Principios pedagógicos: cómo entendemos a los niños y las niñas en el ciclo 0-3; el papel de la persona adulta; acogida; lenguaje; coeducación y diversidad. 2. Práctica pedagógica: ejes que organizan la vida cotidiana; oportunidades de juego; espacios y materiales; relaciones; evaluación; organización y funcionamiento. De toda la información recogida, este artículo se centra en la que diserta sobre la función educativa, haciendo una aportación al desarrollo de modelos de buenas prácticas en educación, susceptible de incluir las ACE. Se analiza así la información obtenida en la primera fase, a través de la dinámica World Café (Löhr, Weinhardt y Sieber, 2020), donde se debatió sobre el contexto, señas de identidad, objetivos, organización y funciones de estas escuelas. Esta metodología de innovación social, “no sólo facilita el diálogo y el aprendizaje mutuo, sino que también produce datos valiosos para que los investigadores aborden sus preguntas científicas” (p. 1), además del descubrimiento de significados comunes del equipo educador de las EIMUVG.

En concreto, durante el encuentro de formación inicial en un edificio emblemático de la ciudad, se llevaron a cabo 30 grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis, 2015) con las 85 personas educadoras. La dinámica World café se desarrolló toda una mañana dividiendo a todo el equipo en 3 espacios. En cada uno de ellos se organizaron 5 grupos de 6 personas, uno por cada temática acompañada de una pregunta motora. Cada pregunta fue respondida por dos grupos focales diferentes a través de dos rotaciones, que hace un total de 10 grupos focales por cada uno de los 3 espacios.

Todas las intervenciones fueron grabadas en audio, transcritas y observadas por las 11 investigadoras que dinamizaron y recogieron notas de campo (Aignerren, 2009). La información se analizó de forma inductiva con el software Nvivo-12 y posteriormente, se codificó y categorizó

(Kvale, 2011). No sólo se triangularon las voces del personal educador, la mirada interdisciplinar de diferentes investigadoras y las diferentes teorías (Martínez-Minguez, 2006), sino que se cristalizaron (Moral, 2016, Richardson y St. Pierre, en Denzin y Lincoln, 2017). Se identificaron cinco temas emergentes: relación pedagógica de la persona adulta (educadora) con respecto a la niña y el niño; relación con las familias; relación con el barrio y la ciudad; cualidades de los espacios; y tiempos de calidad (Ver tabla 1).

Tabla 1: Sistema categorial

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
1. Bases de la relación pedagógica (modelo relacional)	1.1. Relación pedagógica adulto (educadora) niña y niño
	1.2. Relación con las familias
	1.3. Relación con el barrio y la ciudad
2. Modelo organizacional (el binomio espacio-tiempo)	2.1. Cualidades de los espacios
	2.2. Tiempos de calidad

Además del análisis cualitativo para ilustrar los debates y evidencias recogidas, se seleccionaron las voces más significativas para incorporarlas al informe final y acompañar los resultados. De esta manera, las voces de las personas participantes se identificaron 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, facilitando así, el contraste con las correspondientes notas de campo.

4. RESULTADOS

El apartado de resultados identifica a través de la voz del equipo educador de las EIMUVG, las cualidades relevantes², que definen tanto el modelo de relación pedagógica, como el modelo organizacional (la relación espacio-tiempo) del proyecto educativo. Un proyecto educativo que sin duda dará estructura y reforzará, no sólo unas buenas prácticas educativas, sino un conocimiento pedagógico cocinado afectiva, artesana y dialógicamente durante cuarenta años. En este sentido se interpretan, además, algunas de las cualidades de una escuela susceptible de cuidar procesos de resiliencia de alumnado que vive o ha vivido adversidad temprana. Así se inscriben los siguientes apartados: por una parte, las bases de una relación pedagógica que acompaña y puede actuar como tutora de resiliencia; y por otra, el binomio espacio-tiempo, el aquí y ahora, que asegura y contiene, por qué no, también al alumnado ACE.

4.1. Bases de una relación pedagógica atenta. La mirada a la infancia temprana

El equipo educador de las EIMUVG es consciente de que, aunque todas las investigaciones en distintas áreas apuntan a la importancia del 0-3, luego no se cuida como requiere. Reivindican que se dé más importancia social a esta etapa.

2 Más información en: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>

Se plantea que existe una dicotomía entre los objetivos de la sociedad hacia la escuela y la mirada profesional. Todos los autores remarcan la importancia del 0-3, pero luego social e institucionalmente no se cuida nada. (P5-R3_Inv9)

Para ello habría que darle un carácter diferencial al 3-6 y no pretender que los discentes se hagan adultos lo antes posible. Respetar el ritmo de cada etapa. Así mismo concienciar a las familias de su función fundamental.

El 0-3 son los años en los que se forma a las personas, los años más importantes. Las familias no se dan cuenta de que quien puede hacer todo por sus hijas e hijos son ellas. Transmitir a las familias lo importantes que son en estos primeros años. (P5-R12_Inv7)

Remarcan que es imprescindible cambiar la mirada social e invertir y blindar cada etapa educativa, de tal manera que los cambios políticos no interfieran en las directrices pedagógicas. La escuela debería conformar una comunidad justa, abierta, respetuosa y que transmita confianza.

El objetivo de la escuela es crear un espacio donde se dé la aceptación incondicional de todos y todas, niñas y niños, familias, personal educador, ... Donde la persona sea acogida tal cual es, rompiendo las barreras de género, etnia, ... (P5-R1_Inv9)

Para ello es imprescindible transmitir la idea del apego seguro, poniendo en el centro a la niña, al niño, y acompañando su acción con condiciones espaciales y materiales adecuados, dándoles seguridad.

4.1.1. Relación pedagógica adulto-niña-niño: la función educadora

Para que la relación entre el adulto, y la niña y el niño sea verdaderamente pedagógica proponen una concepción de infante capaz, acompañado por personas adultas que están presentes, que cuidan además de lo físico, lo emocional y se proponen como intención última de su trabajo formar personas autónomas que crecen. *“Qué las niñas y los niños sean felices. Trabajar desde la ilusión”*. (P5-R3_Inv7)

Describen las cualidades de su relación y función pedagógica, y destacan el silencio como recurso para generar momentos en los que aburrirse y sentir.

El silencio también es importante, hay que inculcarlo. Parar, aburrirnos, sentirnos a través de la meditación o la reflexión. Interiorizar esto en las vidas de las niñas y los niños. Nosotras y nosotros, como personal educador, prestar atención y encauzar, no interferir en su aprendizaje. Cómo se haga dependerá de cómo estemos con las niñas y los niños. Acogerlos tal cual y para eso tenemos que hacerlo entre nosotras y nosotros. Tiramos a lo fácil, no profundizamos. (P4-R9_Inv5)

Es decir, lo importante para transmitirles seguridad es estar disponibles, servir a la niña y al niño, no hacer, esperar a la necesidad, no actuar antes. *Hay que dar un paso atrás para darles seguridad. Que sienta que estas allí*. (P5-R9_Inv7). *Lo importante es estar, no hacer. Hay que tranquilizarles y estar*. (P5-R14_Inv7)

Hablan también de una presencia activa que denominan pedagogía de la escucha. Relacionan esta idea con la necesidad de salir del estrés en el que se vive en la escuela, estar en contacto con otras formas de vida en la naturaleza y trabajar en el propio equipo desde este respeto.

Fomentar el no sexismo en un entorno sostenible, con animales, naturaleza, ver otras formas de vida, conexión con la naturaleza. Respetarlo, cuidarlo. Cuidar la actitud, las niñas y los niños nos van a imitar. (P4-R10_Inv5)

4.1.2. Relación con las familias

Las relaciones entre todas las personas implicadas están basadas en el aprendizaje mutuo, en la comunicación y en el intercambio de ideas y experiencias. Como consecuencia, fomentan la tranquilidad y la felicidad, forjando relaciones positivas.

Relación con familias y niñas y niños, y con el resto del personal educador que sea positiva, educativa, que fomente la tranquilidad y la felicidad de todas las personas implicadas. Equipo basado en el intercambio, la comunicación, compartir ideas, experiencias, prácticas, aprendizaje mutuo. (P4-R12_Inv6)

Destacan la necesidad de trabajar el crecimiento a todos los niveles, la autonomía, el respeto, los sentimientos, etc. La importancia de conseguir la participación de madres, padres y personas educadoras, con buenas prácticas basadas en compartir buenos y malos momentos, superar obstáculos, resolver conflictos, en definitiva, vivir tranquilas; y la construcción de canales de comunicación e información con más continuidad, más claros, simples, conocidos y fluidos.

Sería bueno no evaluar a las familias, no generar expectativas que a veces son falsas (2º grupo) (P1-R2_Inv1). En la escuela de mis sueños se le da cabida a las familias, también extensas, que participan de la escuela: abuelas, abuelos, etc. Hay respeto entre el personal educador y una atención individualizada. (P4-R5_Inv5)

En general, no existe la suficiente valoración por parte de las familias por el rol educativo que tenemos, pues en ocasiones hacen hincapié sobre todo en la escuela como un recurso para la conciliación. El hecho físico, las familias no tienen otros recursos donde dejar a sus hijas e hijos, no tienen otra opción. (P4-R2_Inv6)

Observan que hay cambios en las familias de hoy en día, por ejemplo, que los hombres se están implicando más o que existe un peligro en relación a las familias que vienen de fuera, de considerar que lo que aquí hacemos es lo mejor.

No es lo mismo las familias hace 30 años que las de ahora. (P5-R1_Inv7)

Peligro: las familias que vienen de fuera “lo nuestro es lo bueno” (no creer esto). Campo interesante a trabajar. (P5-R2_Inv7)

En este sentido, creen que es importante una formación inicial de las familias antes de que las niñas estén ya en la escuela, enseñársela, abrirles las puertas para que lo sientan como un espacio de relación también con otras familias. También, demandan una comunicación más abierta, donde no se juzgue a las familias y tengan libertad para compartir.

Una comunicación más abierta a las familias. (P1-R1_Inv1)

Fluidez en la comunicación: equipo, familias, instituciones, resto de escuelas. Primer paso hacia una continuidad, todo más continuado [...]. (P2-R1_Inv3)

En definitiva, niñas, niños y familias felices, contentas.

4.1.3. Relación con el barrio, la ciudad y el ayuntamiento

Hablan de la relación de la escuela con la ciudad y el barrio, y comienzan cuestionando el actual modelo social. En concreto una educadora expresa que es necesario cambiar la sociedad para cambiar la escuela, poniendo en el centro a las personas, no la producción. Lo que tienen claro es que la educación no es neutra y que debe utilizarse para el cambio social definiendo qué tipo de persona queremos educar y cómo aceptar la diferencia. *“La educación no es neutra, pues vamos a utilizarla para el cambio social. ¿Qué tipo de persona queremos educar? Que piense por su cuenta, que acepte la diferencia”*. (P5-R4_Inv9)

En el debate entre el personal educador destacan de nuevo, dos ideas contrapuestas, si socializar es función de las escuelas o, por el contrario, es la sociedad la que tiene que retomar su función educativa. Opinan, que la tarea de educar no debe recaer exclusivamente en las escuelas, sino que deberían existir otras alternativas. *“La escuela no puede ser el único sitio en el que las familias confíen el cuidado y la educación de sus hijas e hijos. Ese peso no debería recaer solo en la escuela”*. (P4-R3_Inv6)

Defienden una acción educativa que esté integrada en la práctica política y social, escuelas que necesariamente están integradas en los barrios, que recuperan las relaciones y el barrio como algo propiamente educativo, y que aprovechan los recursos de la ciudad. La escuela se convierte en un entorno natural, también socialmente, donde la niña y el niño viven en la ciudad, conviven con la diversidad humana. Es un entorno natural, también socialmente. *“Los niños y niñas conviven con el personal de cocina, con la persona que limpia..., conviven con diversidad de personas”*. (P4-R6_Inv5)

Las distintas voces resumen la didáctica del 0-3 como la que posibilita el desarrollo de las escuelas integrales y el desarrollo comunitario, donde la sociedad en la cual conviven constituye un ecosistema, sin rupturas entre la escuela, la familia y la comunidad generando un continuum entre ellos. Asimismo, también hablan de impulsar lo creativo, la escuela inclusiva, pequeña, coeducativa, multicultural. *“Escuelas integrales y desarrollo comunitario”*. (P5-R2_Inv9)

4.2. Un modelo organizacional que contiene y seguriza: el binomio espacio y tiempo, aquí y ahora

Cuando hablan de las cualidades de los espacios señalan que son facilitadores de procesos, con la importancia de la entrada que acoge, con espacios cálidos que invitan a sentirse bien, como en casa. *“No creo en programas ni en proyectos. Creo en procesos. Creo en una escuela compleja: diversa, rica, con espacios complejos”*. (P4-R1_Inv5)

Segurizantes para que los procesos de desarrollo puedan surgir y desarrollarse en libertad. Estéticamente ordenados, limpios, armónicos, no sobre estimulantes, sugerentes y que permiten

procesos de comunicación dentro y fuera. *“Menos es más en cuanto a la ambientación. Espacios polivalentes con materiales concretos e incluso poderlo utilizar gente externa al centro”.* (P3-R5_Inv4)

En relación al espacio para el personal educador, piensan en espacios tranquilos, en grupo, en soledad. Se indica también la necesidad de espacios especiales: para trabajar con materiales específicos. También piensan en el espacio de las familias, para invitarlas a participar a gusto, para poder acogerlas y reunirse con ellas. Echan de menos espacios abiertos, conectados al entorno natural.

La escuela [...] está en un entorno natural, tiene una arquitectura que respeta esto [...] no es una escuela con valla, sino que está integrada en la vida del barrio; sin asfalto, sin rejas, con hierba, sin que las niñas y los niños estén agrupadas por edad. (P4-R4_Inv5)

En definitiva, hablan de espacios educadores. Identifican condiciones para que los espacios respondan a la diversidad funcional: con muchos metros cuadrados, sin ruido y muebles adecuados. Son espacios que permiten una atmósfera que crea el deseo de hablar. Espacios para sentirse seguro. Hay lugares para trabajar con materiales específicos y sensoriales como agua, por ejemplo. Son espacios flexibles, se pueden cambiar según las necesidades. Existen diferentes lugares para diferentes necesidades: para que las niñas y niños descansen, vean cómo se prepara la comida, la biblioteca para leer libros y quedarse a su lado; bailar, escuchar música. *“Lugares para dormir y comer en cada habitación, ambiente relajado. Salón de usos múltiples”.* (P5-R2_Inv6)

4.2.1. Un tiempo de calidad

Aunque en la práctica del personal educador de las EIMUVG se presta especial atención al ritmo, reivindican una escuela que funcione con tiempo: para el personal, y para que las y los trabajadores de las escuelas reciban toda la ayuda que necesitan por parte del personal técnico municipal del ayuntamiento. Con tiempo para comunicar, transmitirlo a las familias, que conozcan que hay algo detrás de cualquier gesto: cambiar un pañal, preparar el almuerzo, etcétera. Las familias no tienen tiempo y señalan que urge un tiempo de relación.

También me gustaría que hubiera más tiempo para charlar y para compartir, para poder reflexionar como estamos haciendo ahora, sería enriquecedor (P1-R1_Inv1). Necesidad de un tiempo para la reflexión y para la formación reflexiva, que es una de las necesidades que están sin cubrir. (P1-R3_Inv1)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La idea principal que se extrae de este estudio es la necesidad de cambiar la mirada y el reconocimiento social hacia la etapa del 0-3, y blindar y reconocer esta como una etapa crucial para el desarrollo de las personas. Hoy en día estudios de diferentes ámbitos señalan la importancia de estos tres primeros años en el futuro de las personas. Como afirma Rygaard (2008) el cerebro emocional se desarrolla en los tres primeros años y es la parte responsable de las respuestas emocionales y de la práctica del comportamiento social, aspectos que, entre otros, inciden en la conducta y dificultan la estancia escolar y la vida en general de los niños y niñas que han vivido adversidades tempranas (Benito, 2020).

Al definir los principios que debemos considerar para establecer una relación pedagógica entienden que el recurso humano es uno de los pilares del modelo relacional, con el epicentro en la niña y el niño, pero velando por el cuidado mutuo, y el bienestar físico y mental de la comunidad. Coinciden así con el concepto de resiliencia de Cyrulnik (2009) como el efecto de una interacción entre la persona y el entorno, la capacidad de estar en otro, en relación.

Estar en relación mediante el tiempo; con espacios segurizantes, protectores; con un ecosistema de relaciones sin rupturas entre la escuela, la familia y la comunidad; con la pedagogía de la escucha, con el acompañamiento y la presencia. Estos aspectos que señala el personal educador pueden ayudar como cualidades para promover procesos de resiliencia, porque cuando las niñas y los niños llegan a un nuevo entorno como indica Herrán (2018), solo podrán adaptarse en base a su seguridad emocional.

Otro de los principios que se subrayan es la necesidad de un tiempo para la reflexión o más concretamente para la formación reflexiva. Tiempo para compartir, hablar, cuidar, acompañar, dar seguridad y escuchar. Cuando hablan de los espacios, mencionan espacios capaces de generar procesos, espacios educadores, que se ajustan a las necesidades cotidianas de las personas que conviven en la escuela y en especial, a la vida de los niños y las niñas. Y en relación a la etapa del 0-3, añaden que ha de ser una etapa que contempla una escuela creativa, abierta, coeducativa, multicultural e inclusiva. Ven imprescindible la relación con las familias y la comunidad, y para ello ven necesario trabajar la comunicación.

Para identificar aspectos que la escuela ha de tener en cuenta para dar apoyo pedagógico a las niñas y niños que han sufrido experiencias adversas tempranas se habla sobre todo de la aceptación incondicional de la criatura, y de su familia tal cual sea su género, etnia y condición. Esto significa respetar la diferencia, y cuidar y cultivar todas sus potencialidades. Coinciden con Rygaard (2008) en que solo esa aceptación dará lugar a las relaciones positivas, a la mirada pedagógica y el acompañamiento que necesita esta población.

Otro aspecto para dar apoyo a los niños y niñas que han sufrido experiencias adversas tempranas descansa en el concepto de ciudad educadora, haciendo un símil con el concepto de tejido social de Barudy et al. (2009), capital social (Álvarez-Blanco, 2019) para contrarrestar el aislamiento social. Este tejido valdría para crear formas de pertenencia mediante espacios relacionales entre la escuela y la familia caracterizados por el respeto, la empatía, la escucha y el apoyo. El ambiente relacional, el entorno y las interacciones que se establecen en la primera infancia son clave en el desarrollo de las competencias emocionales. Y no solo para los niños y niñas que han sufrido traumas en la infancia temprana, sino para toda la población infantil (Bisquerra, 2003).

El planteamiento pedagógico de las EIMUVG, respetando las individualidades, compensando las desigualdades, trabajando por crear un tejido social sensible a la inclusión de todos los niños y niñas, es un ejemplo que funciona para diluir la cultura dominante excluyente y facilitar redes sensibles para trabajar con la población que ha sufrido experiencias adversas tempranas (Schallock y Verdugo, 2003).

En relación al primer y segundo objetivo de este artículo, se concluye que en este proceso de investigación el profesorado con el que se investiga percibe que el éxito de estas escuelas se

sustenta en el sentimiento y compromiso de pertenencia a la comunidad, y en un modelo pedagógico que puede favorecer procesos de resiliencia. En relación al tercer objetivo, a la factibilidad de extender ese modelo pedagógico, concluimos que es factible, aunque sólo sea porque se percibe como modelo que se sustenta en un compromiso de pertenencia a la comunidad. No hay que olvidar que los niños y las niñas que han vivido experiencias adversas y tienen dificultades en el apego adolecen de este sentimiento y necesitan ser acogidos por la comunidad escolar. Y esta escuela educa, acoge, humaniza, respeta las diferencias y contribuye en los procesos de resiliencia.

Por último, pudiera parecer una debilidad de la investigación, el objetivo general de este artículo, tratar de concatenar dos realidades tan distintas, por una parte, la experiencia de cuidado de la infancia de las EIMUGV que se trabaja en la parte empírica, y por otra, la presentación en el marco teórico de la singularidad del alumnado ACE. A falta de experiencias que trabajan la adversidad temprana en el estado, se propone la transferencia de las prácticas analizadas al ámbito educativo de la educación primaria y secundaria, entendiéndolo que son fuente de bienestar emocional y de buen trato. Las escuelas anglosajonas informadas en el trauma, con décadas de experiencia y conscientes del apego coinciden con muchas de las prácticas citadas. Por ello, debido a la necesidad de divulgación científica acerca del trabajo pedagógico de estas escuelas en un futuro, citamos las publicaciones más destacadas de los últimos cinco años para quien tenga interés de profundizar.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). <https://bit.ly/43i8GqL>
- Adamson, P. (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados. *Innocenti Report Card Innocenti*, 8. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf
- Ainsworth, M.D. y Bell, S. M. (1978). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño* (Vol. 1). Alianza.
- Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.19-30>
- Aristizabal, P., Álvarez-Uría, A., Gamito, R., Garay, B., Gómez, A., Lasarte, G., Lekue, P., López de Arana, E., López-Velez, A., Martínez, J., Tresserras, A. y Ugalde, A. (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://bit.ly/439iGT8>
- Asensio, M. (11 de octubre 2022). Adingabeen buru osasunaren arretan, hezkuntza arloarekin koordinatzea aldarri. *Berria*. <https://bit.ly/3uUIExb>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y de la práctica psicomotriz*. Graó.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. (2009). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.

- Benito, R. (4 de febrero de 2020). *Epigenética, acogimiento y adopción: un motivo para la esperanza* [Conferencia]. Ume Alaia, Vitoria-Gasteiz.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130. <https://bit.ly/48ILKlv>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Colley, D. y Cooper, P. (Eds.) (2017). *Attachment and Emotional development in the classroom. Theory and Practice*. Jessica Kingsley Publishing. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1366102>
- Craig, S. E. (2016). The Trauma-Sensitive Teacher. *Educational Leadership*, 74(1), 28-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112050>
- Craig, S. E. (2017). *Trauma-Sensitive Schools for the adolescent years*. Teachers College Press.
- Cyrułnik, B. (2009). *La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. Institut Francais.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Loczy una insólita atención personal*. Octaedro.
- Davoli, M. (2008). *Construir la escuela desde el niño: Perspectivas educativas en 0-3*. Conferencia inaugural del 4º Encuentro Formativo de Escuelas Infantiles Municipales, Madrid.
- De Castro, R.M. y Pereira, D. I. F. (2019). Education and Attachment: Guidelines to Prevent School Failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(1). <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Erikson, M.F. y Egeland, B. (2002). Child neglect. En J. Myeres, L. Berliner, J. Briecce, C. Hendrix, C. Jenny y T. Reid (Eds), *The APSAC handbook on child maltreatment (2a ed.)* (pp. 3-20). Sage.
- Fancourt, N. y Sebba, J. (2018). *The Leicestershire Virtual School's Attachment Aware Schools Programme: evaluation report*. The Rees Centre (University of Oxford, Department of Education).
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberd, D., Williamson, D. F., Spitz, S. M., Edwards, V. y Marks, J. S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventative Medicine*, 14, 245-258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Fernández, R. (2017). *Las huellas de las experiencias tempranas en el cerebro. ¿Qué efecto tienen en el aprendizaje escolar?* Mapas Colectivos.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Garay, B., Lasarte, G., Tresserras, A., López de Arana, E., Martínez-Abajo, J. y Corres-Medrano, I. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: De un problema de conducta a un tema de justicia social. En J. Murillo. y C. Martínez-Garrido (Coords.), *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. 1, pp. 351-356)*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). <https://bit.ly/3v2BAi2>

- Garay, B., Lasarte, G., Corres-Medrano, I. y Santamaría-Goicuria, I. (2022). Why Should Educators Receive Training in Childhood Trauma? *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00223-1>
- Giménez, M. y Quintanilla, V. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373. <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020: marco del modelo educativo pedagógico*. <https://bit.ly/3Tr5BRY>
- Gobierno Vasco (9 de octubre del 2023). *Irekia Eusko Jaurlaritzza-Gobierno Vasco*. <https://bit.ly/3T6JDSZ>
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Heckman, J. J. (2019). *Early childhood education strengthens families and can break the cycle of poverty*. Heckman The economics of human potential. <https://bit.ly/49KFACS>
- Herrán, E. (Ed.) (2018). *Claves de la Educación Pikler-Loczy*. Realpress.
- 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.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Löhr, K., Weinhardt, M. y Sieber, S. (2020). The “World Café” as a participatory method for collecting qualitative data. *International journal of qualitative methods*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406920916976>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martínez-Miguel, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mcdowell, N. (2017). *The association between adverse childhood experiences and educational outcomes among children ages 6-17*. (Thesis). Georgia State University.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19(1), 159-177. DOI: [10.5944/educXXI.14227](https://doi.org/10.5944/educXXI.14227)
- Muñiz, M. (13 de noviembre del 2017). *El impacto de la adversidad en la infancia temprana* [Entrada en un blog]. Recuperado el 8 de marzo del 2024 de <https://bit.ly/49FBXOW>
- Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Eudema Universidad.
- Rees Centre. (Junio de 2022). *Alex Timpson Attachment and Trauma Awareness in Schools Programme*. Recuperado el 08 de marzo del 2024. <https://bit.ly/49Kq6Pk>
- Richardson, L. y St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin e y. S. Lincoln (Eds.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., Gilbert, L. y MacInnes, K. (2019). Attachment Aware Schools: The impact of a targeted and collaborative intervention. *International Journal of Pastoral Care and Education*, 37(2), 162-184. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1625429>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

- Ruppert, F. (2019). *¿Quién soy yo en una sociedad traumatizada?* Herder.
- Rygaard, N. P. (2008). *El niño abandonado*. Gedisa.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Silberg, J. (2019). *El niño superviviente*. Desclée de Brouwer.
- Sporleder, J. y Forbes, H. T. (2019). *The Trauma-Informed School*. Beyond Consequences Institute.
- 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). UPV/EHU, País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>
- Van der Kolk, B. (2023). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.
- Vega-Arce, M. y Núñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Web del maestro CMF. (23 de octubre de 2019). *Jorge Barudy: Las neuronas espejo se recuperan en ambientes amorosos, donde fluye la empatía*. Recuperado el 8 de marzo de 2024 de <https://bit.ly/3IlgawG>
- Ziegler, D. (2011). *Traumatic Experience and the Brain: A Handbook for Understanding and Treating Those Traumatized as Children*. Acacia Publishing.