

Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”

Towards a proximity didactic. “The strength of the near”

*Si algo tiene el educar, el enseñar, el formar, es que son procesos que miran, necesariamente al futuro. A un futuro mejor»
Miguel A. Zabalza*

Ángeles Abelleira Bardanca, Isabel Abelleira Bardanca; ESPAÑA

RESUMEN

Diversidad, autonomía, valores, coordinación, emociones, inclusión, son términos tan usados en la literatura pedagógica y didáctica que han sido totalmente pervertidos. Por ello, en este artículo queremos volver a los orígenes renombrando esos ejes fundamentales de la escuela, utilizando calificativos que ayuden a recordar, su verdadero sentido. Didáctica de proximidad o escuelas infantiles de proximidad, son buenos ejemplos de lo anterior; no sería necesario añadir “de proximidad” si no fuese a tenor de la situación actual en la que están distanciadas (pedagógica, curricular, humana, social, histórica y éticamente) de los intereses del alumnado, como de una sociedad comprometida con la democracia, con la justicia y con el futuro.

Palabras clave: Educación infantil, EAPI, Didáctica, Currículum, Escuela, Formación Profesorado

ABSTRACT

Diversity, autonomy, values, coordination, emotions, inclusion, are terms so used in the pedagogical and didactic literature that they have been totally perverted, for this reason, in this article we want to return to the origins renaming those fundamental axes of the school, accompanying them with redundant adjectives that help to remember, its true meaning. Proximity teaching or proximity nursery schools is a good example of the above; it would not be necessary

to add “proximity” if it were not for the current situation in which they are as distanced (pedagogical, curricular, human, social, historical and ethically) from the interests of the students, as from a society committed to democracy, with justice and with the future.

Key words: Early Childhood Education, EAPI, Didactics, Curriculum, School, Teacher Training

INTRODUCCIÓN

En un momento en el que casi la totalidad de población infantil española de 3-6 años está escolarizada -pese a ser una etapa voluntaria para las familias-, en el que la oferta de puestos escolares cubre la demanda, en el que hay una escuela próxima al domicilio de cada familia, nos encontramos de nuevo, ante el reto de la defensa de la educación infantil como un ciclo con identidad propia -con sus principios, objetivos y contenidos educativos sin una concepción propedéutica ni subsidiaria de la etapa posterior- y por supuesto sin ese carácter asistencial cada vez más solapadamente demandado por las familias. La omnipresente idea pre-escolar parecía un discurso ya superado hace treinta años, aunque descubrimos que ha permanecido latente en la cabeza de algunas administraciones, familias, docentes y, por supuesto, en el amplio negocio educativo. En la última década se ha ido colando por la puerta de atrás, vía formación, mercado y por la claudicación docente ante la presión y crítica a la que se le somete desde el siguiente peldaño del siste-

ma educativo. Hay países en los que se ha adoptado una decisión salomónica, dividiéndolo en un primer bloque inicial o infantil, dejando los cinco años para la pre-escolarización. Las declaraciones de los organismos internacionales tampoco favorecen mucho, así en las Metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible dice textualmente en el objetivo 4.2: *De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria*. Preescolar de calidad y preparación para la educación primaria, parece ser la concepción que tienen los líderes mundiales sobre la escuela infantil.

No se sabe de dónde provienen esos vientos que acabarán por arrasar una cosecha cultivada con tanto mimo. Las creencias, los complejos, la falta de argumentos del profesorado, la delegación de sus responsabilidades en otros: materiales, programas, artilugios han dejado una puerta abierta a la usurpación de sus competencias. Discursos urdidos con vocabulario curricular han ido introduciendo contenidos, horarios o una compartimentación disciplinar propia de niveles superiores, con la complacencia de un profesorado que así se siente más profesionalizado, de las familias que comprenden mejor en qué invierten el tiempo sus hijos, y de toda una suerte de interesados oradores que hablan de la importancia de aprovechar al máximo la receptividad y plasticidad cerebral de las edades más tempranas.

En medio de todas estas disputas encubiertas, los pequeños son bombardeados con programas de estimulación de todo tipo de inteligencias, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias. En horarios inaceptables para cualquier convenio laboral, van pasando a lo largo de su intensa jornada por las manos de quien dice fomentar, hábitos, valores, conocimientos, sensibilidades, etc con métodos opuestos o discordantes entre ellos. La serenidad, el sosiego y la despreocupación necesaria en estas edades han sido sustituidas por presión, por lejanía y por apremio.

La escuela infantil pública en España es en este momento un crisol de ocurrencias, experimentos, resistencias o confrontaciones entre los que con variados métodos enseñan a leer y escribir y los que no; entre los que abusan de las tecnologías y los que no quieren enchufar aparatos, entre los que hablan de la cultura popular y los que enseñan las biografías de autores, épocas históricas o movimientos en el arte contemporáneo; entre aquellos que reducen los valo-

res a conmemoraciones y aquellos que los vulneran con desafortunadas selecciones musicales, estéticas o literarias. Estas hibridaciones acaban por conformar una amalgama que no produce más que desconcierto en los pequeños y sus familias. La suerte está echada en función de si les toca una maestra u otra, si asisten a un centro u otro.

Paradójicamente, la escuela no tiene espacio para debatir sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; su tiempo y esfuerzos están centrados en solventar esas nuevas problemáticas sobrevenidas por los cambios en el modelo de familia, las patologías cada vez más específicas de los pequeños y por los conflictos que surgen entre lo que los padres esperan y lo que la institución ofrece. La compleja gestión económica, los burocráticos mecanismos de control que implementan las administraciones educativas, las oleadas alarmistas generadas por medios de comunicación y las precipitadas respuestas institucionales, hacen que el curso discurra a bandazos entre sobresaltos y celebraciones más propias de parques temáticos de la diversión adulta que de centros cuyo principal objeto es la formación de ciudadanos.

Ya en el año 1979 la UNESCO en su informe sobre la educación, planteaba dos conclusiones:

- *Una, la existencia de un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, las justificaciones generosas, las condiciones pedagógicas oportunas, pero algo utópicas, respecto a la educación, y las realizaciones y puestas en práctica de tales planteamientos.*
- *Dos, la existencia de una distancia demasiado grande entre lo que se hace y lo que podría hacerse.*

Cuarenta años después, podrían afirmar lo mismo. ¿A quién culpar? A todos y a nadie.

No podemos decir que al currículo, porque es impecable en la mayor parte de los estados y comunidades, al menos como declaración de principios. Manejan las concepciones psicoevolutivas, pedagógicas y didácticas en boga, incluyen aquellos términos que le confieren ecuanimidad y quedan lo suficientemente abiertos para poder ser adaptados a las condiciones concretas de cada escuela. Esa apertura tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Entre estos últimos está el riesgo de perversión, la tergiversación de parcialidades. En eso son especialistas los vendedores de artillería didáctica: verdaderos artistas, quienes con un fragmento del currículo justifican lo injustificable, lo innecesario, lo tangencial o lo superfluo. Las ideas y

las palabras siempre pueden ser volteadas, vaciadas de su significado original, revestidas de nuevos discursos.

La infancia y su educación se han convertido en un nicho de mercado demasiado goloso para muchos. Otros, sin embargo, embisten contra infantil, con la mejor voluntad del mundo, con la intención de aportar su grano de arena a la formación de los más pequeños. Así surgen programas de todo tipo para acercar contenidos que van desde lo más extravagante a lo más sofisticado por parte de todo tipo de organismos e instituciones que sugieren introducir materias, convocan concursos, premian a centros, alumnado o maestros que sucumben a sus cantos de sirena. Publicaciones, congresos, redes sociales y noticias, acaban convirtiendo en tendencia “innovadora” algo que nunca debería haber nacido y que desaparecerá sin pena ni gloria sepultada bajo una nueva oleada.

Y así, día a día, curso a curso, la escuela, la educación, la infancia van distanciándose poco a poco del ideal que forjaron aquellos avanzados pedagogos y maestros que nos dejaron su legado pese a la inexistencia de redes, de mensajería instantánea o de medios. En este momento, sólo parecen percatarse de esta pérdida los que vivieron los años del triunfo de una educación infantil. Al igual que sucede con otras conquistas sociales, los que ya “nacieron” después de esa lucha no perciben el paulatino expolio que se está produciendo. La arbitrariedad didáctica campa a sus anchas en escuelas, centros de formación del profesorado, facultades y academias de oposiciones. Tan sólo unos pocos, se acercan con rigor a las lecturas de Montessori, Steiner, Freire, Freinet, Dewey, Malaguzzi, Pestalozzi, Kilpatrick..., de ellos, algunos llegarán al anacronismo de recrear metodologías surgidas en el siglo pasado. Así en el momento actual, reviven las escuelas con apellido pedagógico como reacción al mestizaje incoherente que se da en la oferta pública, junto a otras alternativas como las escuelas en la naturaleza, los grupos de crianza, los nidos, las madres/padres de día o las comunidades de aprendizaje.

Hay tal confusión que no sabemos bien qué derroteros tomará la educación de la infancia. La idea de que “para educar a un niño hace falta toda la tribu” entendida como que en todo momento y cada una de los integrantes de la comunidad debe transmitir un ejemplo o modelo a los pequeños, lamentablemente ha sido la puerta de entrada a la escuela de un variopinto elenco de personajes sin conocimiento psicológico, pedagógico ni didáctico que reclaman “asi-

gnaturas” y materiales para tratar temas que son el eje de sus vidas adultas. Así, la confusión entre educación formal, no formal, entre docencia y animación socio-cultural es moneda común en todos los centros.

DIDÁCTICA DE PROXIMIDAD

Ante este panorama desolador para la educación infantil, queremos creer que otra escuela es posible, por ello, haciendo nuestros alguno de los lemas de los movimientos alternativos que pretenden desmarcarse de las consecuencias de la globalización del mercado, de la homogeneización de la cultura, de la vacuidad de los pensamientos y de los sentimientos, de la impostura de las multinacionales, de la falta de compromiso social y ciudadano, apostamos por la didáctica de proximidad. Haremos un ejercicio de extrapolación al mundo educativo que nos llevará a un alegato a favor de las escuelas que tocan el corazón, de aquellos docentes que son capaces de llevar a cabo una didáctica de autor elaborada con productos autóctonos, orgánicos y saludables producidos en el entorno cercano, con una trazabilidad impecable.

Solemos hablar de didáctica de proximidad, porque nos gusta esa idea que remite a lo cercano, a lo que está a la vuelta de la esquina, como los comercios de proximidad –los ultramarinos de toda la vida- donde puedes encontrar de todo lo que realmente necesitas, donde te conocen, saben de tus gustos y donde te ofrecen lo que saben de dónde viene, generado por productores de confianza que apuestan por un medio de vida alternativo al de las grandes superficies comerciales, a lo lejano y a lo envasado.

Pretendemos hacer un alegato a favor de una escuela no constreñida por unas programaciones que, como los platos precocinados en cadena, se sacan del frío para darles un golpe de calor instantáneo y se comen de igual modo en el norte que en el sur, de día o de noche, en verano o en invierno.

Como apuntábamos, nos gustan los agricultores que en un acto de heroicidad recuperan cultivos autóctonos, los cuidan con renovadas técnicas ancestrales respetuosas con el medio, les dan su tiempo para crecer, para madurar, para entrar en sazón, recogidos con mimo y vendiéndolos a quien sabe apreciarlos y pagar un precio justo por ellos.

Nos gustan las personas que tras ver mucho mundo, crean su propio concepto de negocio, sabiendo que no se dirigen a grandes masas pero si a un pequeño público que será respetuoso con sus creaciones. Trátese de libros, de vinos, de cocina, de diseño,

artesanía, etc, valoramos la originalidad, la filosofía y principios que subyacen a todo ello, un seguimiento impecable de todo el proceso, el trato humano, la cortesía y la atención personalizada. Apostamos por un estilo de vida que entraña salir de las masificadas autopistas y recorrer el mundo por angostos caminos rurales, gozando con el paisaje y sorprendiéndonos con lo que descubrimos tras cada curva. Admiramos a las personas a las que les late el corazón y ponen su empeño en hacer realidad aquello en lo que creen.

Todo esto es posible y realizable en una escuela de proximidad. Hablamos de proximidad de afectos, de trato, de saberes, en las escolarizaciones y en las transiciones. Escuelas en las que lo emocional, lo humano, lo natural, lo cultural, lo social giran alrededor de la persona construyéndola, cimentándola, ayudando a crecer al individuo y al ciudadano. Por ello, el hilo conductor de la didáctica infantil no pueden ser ni el arte, ni la música, ni la literatura, ni las emociones ni las áreas ni las competencias, ni las matemáticas ni la lengua. El verdadero eje debe ser el conocimiento de sí mismo y de los demás, del lugar que habitan y de lo que en él sucede.

En las escuelas de proximidad consideramos prioritario que esta etapa educativa se viva haciendo al alumnado conocedor consciente de sí mismo desde distintas facetas: como individuos, como personas, como familiares, como ciudadanos, como consumidores o como activistas culturales, medioambientales y sociales. Propiciar y ayudarlos a que den respuesta a las siguientes cuestiones:

I. ¿Quién y cómo soy?	II. ¿Qué hago (en familia)?
III. ¿Qué cuido?	IV. ¿Qué me pasa?
V. ¿Qué como?	VI. ¿A quién quiero?
VII. ¿Qué pasa a mi alrededor? ¿Qué celebro?	VIII. ¿Qué me mueve?
IX. ¿Qué apporto?	X. ¿Adónde voy? ¿Hacia dónde voy?

Son preguntas básicas, elementales, pero no simples; empero, son las que se hace cualquier persona adulta cuando quiere explicarse ante sí mismo o ante los otros. Lo sorprendente es que estén borradas de la faz de los desarrollos curriculares. En nuestro libro *“El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad”* (Abelleira y Abelleira, 2020), recogemos más de ciento cincuenta ejemplos de cada uno de los bloques. La claridad de las preguntas se complejiza con su abordaje con niños tan pequeños, pues no puede limitarse al método dialéctico o deliberativo tal y como se hace por ejemplo con adolescentes. Queda también descartada la posibilidad de hacerlo por medio de fichas estandarizadas por la escasa o nula incidencia en

la consecución del objetivo. De modo que debemos aprovechar las ocasiones que surgen en la vida cotidiana para ir construyendo la autoimagen (positiva) de cada niño y niña. Es en estos momentos en los que depositamos toda nuestra confianza didáctica, pues de la sencillez, de lo que sucede en el día a día, de lo cercano, de lo que nos toca el corazón, es donde se asientan esos aprendizajes que nos acompañarán a lo largo de nuestra vida.

En *“Los hilos de infantil”*, (Abelleira y Abelleira, 2017), sosteníamos que hay veinte constantes que deben estar presentes en todo desempeño educativo con pequeños, que les faciliten:

I. Ser conscientes de sus conquistas y crecimientos	II. Guardar recuerdos hermosos
III. Clavar los pies en la tierra	IV. Admirar(se) con la belleza cotidiana
V. Dialogar con el arte	VI. Proyectarse en la comunidad
VII. Abrir la boca y saborear la vida	VIII. Destapar la nariz
IX. Pensar con la piel	X. Escuchar con el corazón
XI. Tomarle el pulso al tiempo	XII. Echarle cuento a la vida
XIII. Jugar a ser (otros)	XIV. Soltar la lengua
XV. Escuchar a la experiencia	XVI. Desentrañar misterios
XVII. Salir a la vida real	XVIII. Ser “gente pequeña”
XIX. Manifestar agradecimiento	XX. Dejar huella

Estos serían los diez ejes temáticos y las veinte constantes que deben estar presentes en un currículum de proximidad, del que a continuación abordaremos sus principales características con respecto al alumnado, a la escuela, a las familias y a la formación del profesorado.

CARACTERÍSTICAS DE UN CURRÍCULUM DE PROXIMIDAD

Como ya anunciábamos en la introducción, la mayoría de los títulos pueden parecer redundantes; si insistimos en acompañarlos con adjetivos “innecesarios” en didáctica infantil, es debido a la tergiversación que se está dando. Creemos que es necesario volver al significado original no a muchos otros colaterales que se admiten como válidos: el banco blanco, el negro negro, infantil infantil, no admitiendo ni el blanco roto ni el negro ceniciento ni infantil preescolar. Lo que por naturaleza y por desarrollo psicoevolutivo corresponde al tramo 3-6, que es lo que engloba la educación infantil en España. Lo curioso

es que recurrentemente circulan por las redes sociales los datos de países con óptimos resultados en las evaluaciones internacionales en los que se constata que los pequeños no acceden a la escolarización hasta los seis o siete años y que en esos años previos, permanecen en instituciones que favorecen el contacto con la naturaleza pese a su adversa climatología. Sin embargo, en estados europeos e iberoamericanos se han querido anticipar los tiempos de la infancia, creyendo que cuanto antes tomen contacto con los contenidos académicos mejores serán los resultados. No creemos necesario añadir nada al respecto pues las personas interesadas en leer este artículo, ya sabrán de los éxitos a largo plazo de estas iniciativas. Aunque se pretenda argumentar desde la función compensatoria de la escuela nada parece justificar la anticipación académica o el expolio del patrimonio de los niños y niñas: su infancia.

Es inaceptable que en la etapa infantil se introduzcan objetivos y contenidos a los que volverán reiteradamente a lo largo de su vida escolar. Es también

inadmisible que se haga solapadamente en aras de facilitarles el futuro o con vistas a iniciarlos en temáticas que por naturaleza están fuera del espectro de intereses de los chiquillos de 3 a 6 años.

Solemos esgrimir como una provocación que todo aquello que lleva la coetilla “para niños” es porque de natural no debería estar dentro de la didáctica infantil. Piensen detenidamente en cuántas “materias” se tratan de introducir en la escuela con la pedantería de su nombre en mayúsculas, cuando en realidad ya deberían estar/están de modo intrínseco y al alcance de los pequeños.

En el último informe Eurydice “Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa” (2019), se constata que casi todos los sistemas educativos establecen como áreas de aprendizaje y desarrollo infantil los siguientes: desarrollo emocional, personal y social; desarrollo físico, las destrezas artísticas; las destrezas del lenguaje y la comunicación; la comprensión del mundo; las destrezas de cooperación, la educación para la salud. El problema es que son tan genéricas que dan entrada a todo tipo de dislates en cuanto a contenidos y actividades. Por ello creemos necesario redimensionar esos postulados.

Lo que aquí recogemos son las condiciones básicas o naturales que nosotras creemos ajustadas a las características de los pequeños de infantil:

● **Aprendizajes cotidianos**

El eje conductor del ritmo del aula no son las programaciones ni los libros ni las fichas sino los descubrimientos, las curiosidades y las inquietudes que nos transmiten día a día los pequeños. Para ellos se necesitan docentes con un gran bagaje pedagógico que les permita explotar la espontaneidad infantil sacando provecho a esa motivación intrínseca no comparable a la motivación inducida. Abrirnos a preguntas como “¿por dónde crecemos?”, “¿a dónde se va el viento?”, “¿un bebé reborn es un ser vivo?”, “¿los ratones son animales domésticos?”, “¿alguien ha visto mamar a un delfín?” o “¿tienen huesos las serpientes?”, darán lugar a trabajos de exploración, investigación, razonamiento y por supuesto, de conocimiento.

Aquí es pieza clave, la estrecha relación que se establezca con las familias del alumnado, explicándoles desde el momento cero cuál va a ser la dinámica de trabajo del aula para evitar dudas y comparaciones. Algunos padres o madres tienen una idea pueril, infantilizada y pobretona de la didáctica infantil. Otros piensan en centros para pequeños einsteins, colegios de genios o en versiones infantiles de Hogwarts Col-

lege. Hay también quien piensa en una suerte de ludoteca o en lugares en los que enseñan todo lo que un pequeño necesita, delegando toda responsabilidad de cuidados en los maestros. Por ello, es muy necesario apelar a la corresponsabilidad educativa, cada agente (familia y escuela) desde su ámbito, sin intromisiones ni contradicciones, en una tónica de colaboración y complicidad. Hacerles ver que hay osmosis entre la vida familiar y la educativa, que lo que hacen en familia puede ser llevado a la escuela y lo que aprenden en la escuela revierte sobre la vida familiar. De este modo, las vivencias cotidianas en un u otro ámbito serán el motor de grandes aprendizajes.

Un cesto de fruta recogida en la huerta familiar, un billete de tren, una fotografía esquiendo o nadando, las galletas hechas una tarde de domingo, el plano de un museo, un espectáculo teatral, la visita a un recién nacido..., son tantas y tan variadas las posibilidades que tan solo cabe anunciar y demostrar que tendrán cabida en la vida escolar.

● **Autonomía autogestionada**

En infantil se da mucha importancia a la conquista de la autonomía, cuando los pequeños son capaces de hacer por sí mismos aquello en lo que antes había que dirigirlos o ayudarlos, especialmente en la realización de rutinas. A día de hoy es una de las grandes carencias que detectamos en el alumnado en el momento de entrada en la escuela. Como son niños “transportados” (en carrito o en coche), niños a los que se les programa cada minuto de su tiempo, niños que se extasían y permanecen inmóviles delante de pantallas..., infancia sedentaria, resulta muy difícil que hagan nada por iniciativa propia. Es uno de los grandes retos de las maestras de los primeros años, que respiran aliviadas cuando los chiquillos empiezan a realizar aquello en lo que se les ha entrenado. Y ahí surge el equívoco: se tiende a pensar que son autónomos, confundiendo rutina con autogestión. Es por ello que, aunque las rutinas sean primordiales para facilitar la realización de lo más habitual, más importante es la iniciativa personal; la que se promueve a través de la reflexión, de la anticipación de hechos, de la búsqueda de soluciones o alternativas y de la valoración de la eficacia de la acción. Siendo esto el objetivo fundamental a fomentar en los niños y niñas: la iniciativa y la autogestión personal, de lo contrario, esa asimilación de autonomía con obediencia, docilidad o con el seguimiento de un guion preestablecido sin cuestionar, no será la forma idónea de educar ciudadanos libres en la elección y responsables en la toma de decisiones.

Cuando el alumnado es educado en el respeto a sus propuestas, cuando se argumentan las razones de por qué debemos hacer alguna acción de un determinado modo o cuando se tiene en cuenta su opinión en la búsqueda de soluciones, empiezan a entender que tienen capacidad de decisión y de acción.

● **Naturaleza no artificial**

Nada explica mejor esta aparente redundancia que aquella ilustración de Francesco Tonucci en la que se ve a una maestra mostrando a su alumnado las diferentes partes de un árbol pintado en el encerado, de espaldas a un gran ventanal a través del que se ve un bosque. Esto que parece inverosímil y paradójico, es mucho más habitual de lo que pueda creerse, en gran medida por no saber sacar partido a lo próximo dejando de lado lo más lejano para etapas superiores.

Hay quien dice trabajar el ciclo vital de las plantas sembrando lentejas o soja entre algodón húmedo en vasos de plástico, incubando huevos de gallina bajo potentes lámparas de luz, esperando a la eclosión de gusanos de seda en cajas de cartón llenas de hojas de morera, llevando a los pequeños a una escuela granja en la que por la mañana ordeñarán una cabra o sembrarán semillas y por la tarde regresarán a sus casas con un queso o con una lechuga, o visitando “ecosistemas artificiales” en los que coexisten animales no propios de ellos. Ninguno de esos ejemplos respeta el ciclo natural de la naturaleza, y sin embargo son actividades totalmente instauradas en los centros educativos.

La vida no es una ficción, ni un *timelapse*, ni un *flashback*, ni una *suerte de prolepsis o salto al futuro*, requiere de tiempo, de paciencia, de espera o de esperanza, y aún así nada garantiza un final exitoso. Por ello mostrar ejemplos irreales, no favorecerá en absoluto en conocimiento que puedan adquirir.

● **Valores vivenciados**

Los valores son consustanciales a cualquier acción humana, ninguna carece de esos atributos, de modo que todo cuanto hacemos en el aula es correa de transmisión de valores o contravalores. En los años noventa, se entendió como un logro la inclusión en el currículo de los llamados temas transversales y de los valores ciudadanos, aunque andando en el tiempo se han transformado en los hitos del calendario escolar ahora regido por la celebración de efemérides junto con fiestas tradicionales: el día de la Paz, de la Mujer Trabajadora, de la no Violencia de género, de la diversidad, del consumo responsable, de los océanos,

bosques o del medio ambiente. Exposiciones y acciones puntuales para ese día que entran en franca contradicción con otros valores (prisa, consumo, gasto energético, irresponsabilidad, vacuidad, etc), suelen ser otras de las tradiciones instauradas en los espacios educativos (formales y no formales).

En el ejercicio docente y en la reflexión colegiada se deberían analizar aquellos valores que se incluyen en las redacciones de los proyectos educativos de centro, que más tarde son vulnerados y pisoteados en aras de otras finalidades más dirigidas a la búsqueda del impacto momentáneo, a la visceralidad y a la efemerización.

En la promoción de valores humanos, sociales y ciudadanos siempre surtirá más efecto una acción que se sostenga en el tiempo, coherente y concordante con toda la vida cotidiana, que una exposición puntual, una suelta de palomas o globos por la paz o que los murales colectivos de manos pintadas por la inclusión. Acostumbrarse a cerrar un grifo, a apagar un foco innecesario para evitar el desperdicio de energía, a reutilizar los papeles, a no tirar la comida sobrante, a emplear material de desecho, a ayudar a un compañero que sufre, a respetar la diferencia de opinión, a cuidar de los bienes comunes o públicos, a comprender las distintas culturas o religiones, pueden hacer más por la educación en valores que todas las exposiciones y festivales que puedan celebrar a lo largo de su vida académica.

Es mucho más sencillo de cómo lo estamos haciendo, tan sólo requiere de una rigurosa reflexión docente y de la vivenciación por parte del alumnado; en estas edades, debemos verbalizar y ayudar a visualizar todos esos valores que impregnan nuestra acción. Lo que ocurre es que en esta nuestra sociedad de consumo, todo se pervierte hasta convertirlo en negocio, muestra de ello es esa “solidaridad producto de consumo”, la “tolerancia”, o el entender como cooperación acciones que palian los fallos de los servicios públicos.

● **Creatividad corriente**

En la actualidad, las redes, publicaciones y medios de comunicación están llenos de reivindicaciones y denuncias a que la escuela mata la creatividad que los pequeños traen de serie al nacer y poco a poco se les va cercenando. En casi todos los casos se refieren a una creatividad relacionada con las ramas artísticas para lo que se ofrecen todo tipo de programas de estimulación creativa. Aun considerando importante esa capacidad creativa original, nos inclinamos más por

lo que llamamos la creatividad corriente, expresión que ya en sí misma parece un oxímoron; introducir en un mismo calificativo creatividad y corriente parece un sin sentido, una contradicción, por ello lo expondremos a continuación.

La creatividad corriente o cotidiana es, para nosotras, la aplicación del ingenio en situaciones cotidianas. Cada vez más vemos niños que no son capaces de sugerir posibilidades en cuanto falla alguno de los elementos habituales en una acción, cuando esa acción varía o cuando se presenta la necesidad de realizar algo diferente de lo habitual, sea juego, sea juguete. Les sucede a muchos pequeños y, por supuesto, a personas mayores. Ese ingenio, o falta de él es lo que diferencia a las personas creativas de las que no lo son, y desafortunadamente, cada vez abundan más las últimas. Hemos delegado en internet nuestra capacidad de buscar soluciones a los problemas. Si algo nos falta o se rompe, lo compramos *on line*, si se trata de remedios o trucos, es ahí donde encontraremos los mejores y eso es lo que estamos transmitiendo a nuestro alumnado en lugar de enseñarles que es en sus cabezas -en la de cada uno y en la de todos juntos- donde podemos encontrar las respuestas a aquello que nos falta. Es por ello, tan importante que la escuela de proximidad ayude a recuperar el ingenio individual y colectivo más allá de la creación artística. Será lo que les salve de muchas situaciones, lo que les haga salir airosos de las vicisitudes de la vida, y sin embargo, maestros y familias hemos claudicado, dejando en manos de la red la capacidad de supervivencia de la humanidad.

Un lápiz que no escribe, la falta de un instrumento para cortar, el fallo de una fotocopidora, la ausencia de luz eléctrica, un pegamento estropeado, se convierten en barreras infranqueables que pueden bloquear cualquier iniciativa, dejándonos inactivos. El reto creativo será buscar alternativas, verbalizar el proceso de búsqueda de soluciones y celebrar el éxito del resultado.

● **Corporalidad consciente**

Uno de los ámbitos más abandonados en la escuela infantil es el psicomotriz. La prevalencia de lo cognitivo, los añadidos como tecnologías o idiomas, la falta de espacio físico y la delegación de esta responsabilidad docente en una especialista que imparte una hora a la semana, ha dejado en el olvido la actividad psicomotriz, el conocimiento inmediato del cuerpo - en reposo y en movimiento-, la interrelación de sus partes y de su relación con el espacio y objetos que

los rodean.

En casi ningún aula de infantil se realiza una sesión diaria de psicomotricidad, pese a que es una de las grandes carencias que se detectan en las más recientes promociones que acusan el estilo de vida en espacios muy limitados, falta de juego al aire libre, vida sedentaria y que son “porteados” de un lugar a otro. Los servicios pediátricos empiezan a alarmarse por la falta de destreza motriz, de orientación, de ubicación en el espacio, por la obesidad y por todas las patologías asociadas, sin embargo, las sesiones infantiles son cada vez más inmóviles, en espacios que sólo respetan el mínimo establecido en cuanto a ratio metros cuadrados/niños. En el mejor de los casos, se traduce en la demanda de un especialista de educación física en infantil, nunca en un cambio de dinámicas de aula.

● **Afectos cercanos**

Cada vez que escuchamos que hay que introducir las emociones en la escuela no sabemos si reír o llorar. Nos preguntamos, ¿es posible dejarlas fuera?, nos echamos a temblar si esto va a suponer el tratamiento de las emociones como contenidos, una semana dedicados a la ira, otra a la alegría..., todo ello con su correspondiente juego de pegatinas con variados emoticonos, que en algunos casos incluso se le pegan en la frente al alumnado. Emociones de colores, sentimientos enlatados, felicidad concentrada, no dejan de ser otro absurdo más en educación.

La emoción es algo innato al ser humano y que cambia de un momento para otro. La cuestión es hacernos conscientes de lo que sentimos en un determinado momento y aprender a controlarla cuando es negativa y a fomentar las positivas. En educación infantil no caben los manuales de autoayuda, de modo que el trabajo diario debe dar posibilidad a que las emociones, los afectos y los sentimientos se vivencien. ¿Cómo? Verbalizando, mostrando, manifestando, poniendo en valor, haciéndolos conscientes de sus reacciones fisiológicas y comportamentales.

Como respuesta a las demandas de pedagogos, filósofos, neurólogos o psicólogos de considerar lo sentimental y lo afectivo como elemento determinante en el aprendizaje, la escuela ha optado por comprar “artilugios emocionales” incluidos actualmente en los catálogos de todas las distribuidoras de material didáctico. Juegos, aplicaciones, canciones, literatura infantil, tablas de control, diccionarios y métodos que dicen posibilitar un “abordaje integral” de las emociones. Una ridiculez más de las muchas que impe-

ran en la sociedad; una perversión mercantilizada de un pilar fundamental de la condición humana. Se les enseña a los pequeños que con cambiar el arco de la boca de un monigote o el rictus de la boca de una fotografía ya se modifica su estado de ánimo, algo tan fácil como cambiar de colores; esto es un absurdo. Las emociones y los sentimientos negativos se modifican analizándolos, sabiendo de su origen, buscando las causas o las posibles salidas. La ira debemos aprender a calmarla, el miedo a racionalizarlo, los disgustos a superarlos, la felicidad a promoverla...; pero nada de ello se logra ni con emoticonos ni con pegatinas. De ahí que nos preguntemos cómo logran instalarse estas falacias en una escuela en la que su personal ha sido formado en pedagogía, didáctica y psicología.

En una escuela de proximidad, los afectos llegan con las personas que la habitan e interactúan con los de los otros, se modifican, se acentúan o atenúan en función de la escucha activa que se les dispense.

● Aprender a querer

Aunque podríamos incluir los afectos, los sentimientos y el amor dentro del apartado anterior, queremos tratarlo independientemente como una de las más urgentes tareas de la escuela infantil. Por supuesto no estamos hablando de esas situaciones impostadas en las que se reparten abrazos por doquier ni aquellas en las que se mira y “se ama” a quien tenemos ante nuestros ojos. Nos referimos a las razones del querer. En verdad, se nos ha transmitido la idea del amor como un acto del corazón ajeno a la razón, pero también somos conscientes de que es algo conducente a la sinrazón, a la equivocación, al capricho, a lo efímero. Precisamente a aquello a lo que nos arrastra la sociedad de consumo.

Posiblemente, en un breve espacio de tiempo, los escaparates de tiendas didácticas se llenen de programas para enseñar a querer; a la vista está que es una de las asignaturas pendientes de nuestra sociedad. El egoísmo, individualismo, falta de compromiso, de entrega y de sacrificio es el denominador común de las comunidades e individuos contemporáneos. Con toda probabilidad, alguien sugerirá incluir este loable objetivo educativo desde la más tierna infancia, y seguramente esto desencadenará toda una suerte de recursos llenos de corazones, de colores pastel, de formas suaves y redondeadas, incluso con olores que recuerden a ropa limpia, a pasteles recién horneados o a frutas maduras. La mercadotecnia y la publicidad son más avispados que el sentido común de los profesionales de la educación.

Sin duda, en la escuela debemos mostrar ejemplos de buen querer que vayan más allá de la apariencia física, del valor económico o de la tendencia imperante. Una ejemplificación constante y cotidiana, también, de las razones por las que admiramos, queremos, anhelamos, echamos de menos, extrañamos o celebramos la presencia de otra persona, fijándonos siempre en la cualidades que hacen a ese compañero, objeto o situación tan valiosos. Y aunque pueda parecer simple o ramplón, solo se aprende a querer, queriendo; a compartir, compartiendo; a necesitar, necesitando... Vivenciando. Y también, verbalizando, analizando y racionalizando.

● Normas transferibles

Indudablemente la escuela es uno de los primeros espacios en donde los pequeños aprenden a comportarse en comunidad, para ello es necesario el establecimiento de pautas comunes de convivencia. Básicas y elementales; formuladas en negativo, redactadas en positivo para el fácil entendimiento de criaturas de tres a seis años; transferibles a otros ámbitos en los que desenvuelvan su vida: familia, parques de juego, instalaciones comunitarias, etc.

El problema surge cuando las normas nacen más de la comodidad de los adultos que de la socialización de los pequeños, cuando esas normas no ayudan a crecer, cuando se convierten más en limitaciones que en facilitaciones: caminar en fila agarrados por los mandilones, no usar zapatos de cordones, no traer alimentos caseros, no comer chocolate para no ensuciar, no mancharse, llevar fruta pelada, troceada y sin pepitas, no hablar mientras se trabaja, no sentarse en la hierba, agarrar los cubiertos como si se tratase de una porra... Podríamos hacer un extenso y exhaustivo catálogo de las normas imperantes en cada centro o cada aula; con las explícitas, con las implícitas, con las tácitas e incluso con las absurdas o injustificables, esas derivadas de las filias o fobias de cada docente. Más grave es todavía cuando dentro de un mismo espacio, en función de si están con una u otra persona, si se trata de actividades lectivas o extraescolares, si están a cargo de docentes o de monitores, si dependen de servicios educativos o asistenciales, las normas son totalmente diferentes o incluso opuestas.

Lo deseable sería que todas las normas de aplicación sean transferibles a todos los contextos sociales, es decir aquellas que facilitan la vida en común. Una escuela no es ni más ni menos que una comunidad de personas regidas por un objetivo común. El filtro validador de una norma escolar sería la posibilidad de

traspaso a otros ámbitos. Si descartásemos las que no cumplen con esa condición, ayudaríamos mucho más a los pequeños y a la sociedad.

● **Juego placentero**

En los últimos tiempos parece que el juego debe cumplir alguna función: terapéutica, liberadora, educativa, de representación, entretenimiento, simulación, conocimiento de reglas..., cuando en realidad el verdadero juego es tan solo placer. Un niño que corre aceleradamente por el patio por sentir la evasión, la velocidad, su capacidad; una niña que cuida de una muñeca como si de su hijo se tratase; dos niños que hacen carantoñas entre ellos o mirándose a un espejo; dos que se evaden de la charla atrapando una pelusa; el que sube y baja constantemente por el tobogán; el que gira sobre sí mismo hasta sentir mareo..., sin tener que rendir cuentas de nada, sin perseguir ningún objetivo aunque los docentes queramos justificar ese tiempo en base al cumplimiento de algún estándar.

En las escuelas de proximidad hay actividades que se realizan a través de juegos, pero también hay mucho tiempo para jugar jugando, pero este nos produce a los docentes la sensación de dejadez, de no estar cumpliendo los objetivos didácticos, por ello nos empeñamos en llenarlo con juegos de reglas, juegos tradicionales, juegos con materiales testados y programados..., cuando podrían esperar hasta más tarde. El dejar hacer, el desarrollar el ingenio, la búsqueda de complicidades o sinergias entre los semejantes, la menor intervención adulta, deberían ser las condiciones del tiempo lúdico en la infancia.

Es tan sencillo como pensar en lo que nos gusta a las personas adultas; se puede extrapolar perfectamente: por muy comprometidos que seamos con los ODS, con la cultura, con la comunidad, en ese tiempo que consideramos de descanso, cada uno de nosotros optará por una actividad libre de la directividad de otras personas, liberadora y no condicionada a la presentación de un producto.

● **Dramatización no teatral**

Una forma más de juego es la dramatización de escenas reales o de ficción. Siendo esta una de las actividades más gratificantes y con aprovechamiento didáctico en la escuela, en muchas de ellas se limita a representaciones teatrales que tienen lugar en fechas determinadas para lo cual los pequeños deben ensayar innumerables veces y repetir siempre el mismo guion, de modo que acaba perdiendo su atractivo, convirtiéndose en un ejercicio más al igual que puede

ser la copia de caligrafías o de obras de arte. Por ello decimos siempre que somos partidarias de la dramatización no teatral.

En una escuela de proximidad, la dramatización de escenas de la vida cotidiana o de cuentos con el propio cuerpo o a través de objetos es un momento esperado, casi un premio. Debatir con el alumnado la posibilidad de representación, el reparto de papeles, la escenografía, el atrezo, debe ser una rutina más, previa al momento fuerte de representación para los demás. La libertad actoral también un principio, una vez acordada la obra. Los cuentos clásicos son un recurso básico pues al ser conocidos por todos, requieren de la menor intervención adulta o del narrador. Poco a poco, al irse consolidando el juego dramático con el propio cuerpo, se dará paso a la utilización de títeres de todo tipo, incluso a objetos como piedras o elementos cotidianos que toman la voz de un personaje, incluso al teatro de sombras que es lo más difícil de controlar para ellos pues por su posición por la manipulación.

● **Expresión corporal no coreografiada**

Como continuidad del punto anterior, queremos hacer un aparte con lo referido a la conjunción de la música y del movimiento, por un lado, expresión, por otro representación. A los niños y niñas pequeños les encanta moverse al ritmo de la música, les gusta hacerlo libremente, algo que en realidad no es del todo cierto porque están condicionados por lo que ven en los medios o en su ambiente. Siempre se ha considerado una actividad idónea para realizar en las aulas de infantil, algo que a día de hoy está siendo substituido por las coreografías que ven en los videoclips de artistas que dicen dirigirse a personas adultas, aunque todos ellos consideran un éxito saber que son imitadas y reproducidas por los pequeños pese a su inadecuación.

Es curioso que en un mundo que se nos dice a cada uno de nosotros que podemos ser únicos, singulares y diferentes, se haga tanto hincapié en homogeneizarnos: escuchando las mismas músicas, cantando las mismas canciones, gesticulando de igual modo o reproduciendo los mismos pasos de baile; line dances, flashmobs, bailes virales. Nos parece lamentable que esto se promueva desde la escuela, promoviendo que niños y niñas pequeñas adopten gestos o expresiones cargados de connotaciones sexuales, (que por fortuna no comprenden pero sí quienes les aplauden).

● **Tecnología no esclavizante**

Si bien hace unas décadas nos alarmaron con la brecha digital y el acceso a la tecnología como un elemento más de exclusión social, en la actualidad se ha constatado de los aparatos y la red ha llegado a casi todos los hogares del primer mundo, siendo los pequeños los que pasan un mayor número de horas expuestos a las pantallas. Paradójicamente los pertenecientes a clases sociales más desfavorecidas consumen más que los de grupos más altos. Sea como fuere, las tecnologías son facilitadoras pero al tiempo esclavizadoras y limitadoras. Por ello, apostamos por que en la escuela infantil se le dedique muy poco tiempo ya que hay asuntos más prioritarios en esta etapa, tal y como puede ser el desarrollo psicomotriz, la oralidad, la observación de la naturaleza o la interacción con sus iguales. Estos son los argumentos que deben esgrimir los responsables de las escuelas frente a todo el marketing e intereses asociados a la irrupción de las tecnologías en el aula. Será un ir contracorriente, pues en la actualidad se asocia innovación y escuelas avanzadas a aquellas que presumen de que su alumnado infantil está dotado con tabletas, de robots o de actividades de programación.

La tecnología en las aulas de infantil debe usarse en contadas ocasiones en sus vertientes comunicativa o informativa, dejando para más adelante la instructiva, lúdica y creativa. Buscar una información sobre una duda que surge en la conversación o la lectura, contrastando con varias fuentes; la búsqueda de una música, una canción o una imagen; y el uso del correo electrónico como canal de comunicación con las familias del alumnado, cierra el abanico de posibilidades de uso de las tecnologías en infantil. Todo lo demás puede y debe ser substituido por lo presencial, lo vivencial o lo relacional. Si somos conscientes de que gran parte de las familias delega la ocupación del tiempo libre de sus hijos en los entretenimientos tecnológicos, por ello, las aulas no pueden ser una continuidad de lo mismo, sino más bien un oasis en el que sean capaces de recuperar lo que le pertenece a la infancia, el tiempo y el juego.

● **Felicidad sabia**

Cuando al inicio de la escolarización preguntamos a los padres sobre aquello que desean para sus hijos siempre nos contestan “que sea feliz” asociando esa felicidad a diversión; “pásalo bien!” les suelen decir al entrar en la escuela. Por ello en la primera reunión que mantenemos con las familias, siempre tocamos el tema de la felicidad sabia, de la autárquica, de la capacidad de vernos satisfechos por lo que tenemos,

más que disgustados por lo que no poseemos. Y esto es todo un aprendizaje, que se enseña, se inculca, se transmite sobre todo por osmosis: de lo que vive en familia y en sus contextos de socialización, entre ellos, la escuela. Tarea harto difícil si los mensajes que se le están transmitiendo no van en ese sentido. Con certeza ya sabemos que los medios de comunicación no colaboran, pues los guía la intención de convertirnos en consumidores de lo innecesario, haciéndonos desear algo que equívocamente parece llevar consigo la esencia de la felicidad.

Así cuando se limita la felicidad al hecho de sonreír, de divertirse o de pasarlo bien es un reduccionismo. En la praxis educativa debe estar presente un agradecido análisis positivo de lo que poseemos. La alegría, la tranquilidad y la autorrealización, será en el futuro del pequeño una tarea individual en la que los debemos iniciar ya en la escuela infantil, destacando aquellas pequeñas cosas que nos acercan al ideal de felicidad: ayudar a los demás, poner en acción nuestras capacidades, lograr nuestros objetivos, admirarnos con la belleza, etc, aspectos que nunca debemos dejar de lado en la escuela.

● **Oralidad rica**

Acostumbramos a decir que los tres aspectos que percibimos más empobrecidos en cada nueva promoción de alumnado son: autonomía, desarrollo psicomotor y oralidad. El estilo de vida actual es el causante. La permanencia delante de las pantallas durante interminables horas, afecta especialmente a esos tres ámbitos, el sedentarismo, la falta de relación y la ausencia de modelos de referencia ricos acarrear esas consecuencias.

En lo que se refiere al lenguaje oral, lo más notorio es la demora en el dominio del lenguaje, el abuso de onomatopeyas y de gestos para comunicarse, y el tono histriónico que emplean. Lo que no es extraño si nos tomamos la molestia de realizar una sesión de visionado de series de animación infantil. Si a esto sumamos que en la escuela lo deseable para muchos maestros es que los pequeños permanezcan en silencio, el resultado está cantado.

Curiosamente, a día de hoy se valora más la introducción de un segundo o tercer idioma, que el dominio del contextual, lo que conduce a los pequeños a emplear confusamente palabras sueltas en idioma extranjero para regocijo de sus progenitores, aunque sus estructuras gramaticales, concordancia, pronunciación, prosodia, fluidez y dominio de vocabulario, sean cada vez más primitivos.

El plurilingüismo es más una tendencia, una promesa electoral, un negocio, que una verdadera necesidad en la infancia. Aunque se traten de silenciar, ya se empiezan a escuchar muchas voces autorizadas desaconsejando esas anticipaciones que suponen más carga académica para el alumnado y que ninguna diferencia valiosa aportan con respecto a la introducción escolar de la segunda o tercera lengua.

Por otro lado, hay escuelas que venden como valor añadido la realización de programas de estimulación de lenguaje oral, lo que nos lleva a preguntar qué papel le concederían entonces al lenguaje sin la existencia de esos programas.

En una escuela de proximidad, la comunicación oral es fundamental, teniendo siempre modelos de referencia ricos en cuanto a su uso. Los juegos con palabras, con ideas, el recitado de pequeños poemas o versos, trabalenguas, refranes, dichos..., en definitiva, la tradición oral, debe impregnar cada uno de los momentos del aula. En ellas, todo el personal que tiene contacto con los pequeños tiene este objetivo claro y cuidan al máximo las palabras, expresiones y tono que emplean, pues saben que tiene más peso el ejemplo que las lecciones.

● Belleza común

Hay la tradición ya instaurada en infantil de trabajar el Arte en general y la pintura en concreto, centrándose en las obras de las figuras más emblemáticas del siglo XX, para su copia o reproducción. En cambio, en las aulas de proximidad se le presta más atención a la belleza cotidiana. La observación de un atardecer, el abrir el día, un cielo lleno de nubes, el canto de un pájaro, los indicios de la llegada de la primavera o del otoño, la sonrisa de un amigo o la simplicidad de una margarita, creemos que pueden ser el germen del interés por otras visiones de la realidad. Por ello, el aprovechamiento de todos los elementos de entorno natural, su exposición armoniosa y realzada, el intento de descubrir sus cualidades y posibles plasmaciones o representaciones pueden ser tanto más interesantes a estas edades que la reproducción de las obras más icónicas del arte.

Apostamos por lo que llamamos la cultura con minúscula, pues creemos que en ese intento de adelantar los tiempos, estamos incurriendo en una hiper-culturización de la infancia. La asistencia a salas de exposiciones para ver toda una colección, las presentaciones de libros (aunque sean infantiles), conciertos de obras completas de los grandes maestros de la música clásica, charlas de autores, etc, quizá no sean

la primera opción de un niño o niña de tres, cuatro o cinco años. Debemos tener presente que tan peligrosa es la banalización de la cultura como la hiperculturización, por ello es necesario buscar el equilibrio teniendo presente que pequeñas dosis bien seleccionadas o la mirada sensible de un maestro hacia lo artístico y estético, puede producir efectos más eficaces y perdurables.

● Pensamiento transparente

Enseñar a pensar quizá sea la principal tarea que se le ha encomendado a la educación, algo que en la mayor parte de los casos no cumple. En una escuela de proximidad, el pensamiento es un hilo visible del que va tirando el grupo para llegar a sus conclusiones razonadas y argumentadas. Todos hemos tenido oportunidad de estar alguna vez con una persona a la que le podíamos leer el pensamiento o que nos hacía partícipes de la evolución de su razonamiento lógico ante un problema, dilema o pregunta. Pues esa es una de las labores de una maestra, ser ejemplo de pensamiento cuidadoso poniendo en acción diferentes habilidades mentales para observar, apreciar, analizar, enjuiciar, opinar, inferir, comparar, organizar o tomar decisiones. Requiere sobre todo de calma, de escucha y de atención.

● Grandes preguntas

Relacionado con el pensamiento transparente que veremos contemplar como característica de la didáctica de proximidad el abordaje de grandes preguntas, alguna de ellas base del discurso filosófico: que es el bien o el mal, hacia dónde vamos, la relación entre los seres humanos y la naturaleza, la muerte, etc., siempre y cuando surjan de forma contextualizada. Ahí se pone en juego la capacidad dialéctica de una maestra, cuando al hilo de un nimio suceso es capaz de suscitar el pensamiento profundo de su alumnado. Esos pequeños grandes debates dejarán un poso indeleble en nuestro alumnado y un hábito que ya no abandonarán nunca.

● Curiosidad investigadora

El hacernos preguntas conduce a la investigación, a querer saciar la curiosidad. En algunos casos se trata de tareas sencillas, otras requieren de la búsqueda de información en todas las fuentes posibles -contrastando, corroborando, verificando-, y en otros casos debemos recurrir al conocimiento colectivo, preguntando a familias, vecinos, expertos o profesionales en esas cuestiones.

Esas labores detectivescas tan del gusto de los pequeños deben ser como retos diarios en los que todos tengan alguna vez oportunidad de mostrar su saber. Esa labor de equilibrista corresponde a la docente, quien como conocedora de los contextos, gustos y aficiones de su alumnado, debe hacer que aflore para beneficio de todo el grupo.

● **Libros inolvidables**

Y por último, una escuela de proximidad está llena de libros que dejan huella, por las historias que cuentan, por los conocimientos que nos desvelan, por su lirismo, por sus imágenes o porque son parte de nuestra vida en grupo.

Aquí no hay cabida para libros cuyo objeto principal es hablar de un valor, de una emoción o de una lección; los “libros curriculares” de corte didactizante le hacen un flaco favor al fomento de la lectura y a los incipientes lectores.

Apostamos por momentos de lectura únicos e inolvidables, tanto por el ambiente que se crea como por la selección que se haga, así como por el enriquecimiento del imaginario infantil. En un tiempo en que las cabezas de los pequeños están llenas de superhéroes, de mascotas y de personajes de las series de animación que consumen a través de las pantallas, los momentos de lectura tienen que ser de una calidad superior para contrarrestar a todos esos competidores. Los cuentos populares y tradicionales que han sobrevivido a lo largo de los siglos y avatares de la historia siempre son un recurso extraordinario sin necesidad de despojarlos de la crudeza, realismo o fantasía que hoy en día se les achaca desde visiones melifluas y pacatas de los valores o de las interpretaciones psicologicistas contemporáneas. Historias universales, con estructuras clásicas (presentación, nudo y desenlace) y temáticas que van desde lo más cercano a los sentimientos de los pequeños, hasta lo más lejano introduciéndolos en mundos desconocidos, han sido fuente de disfrute de innumerables generaciones de chiquillos, de transmisión de sabiduría y de fomento del hábito lector. Incluimos dentro de estas lecturas, la tradición popular oral, los acertijos, las adivinanzas, refranes, trabalenguas y dichos populares, que tanto bien hacen a la expresión oral, memoria, la capacidad creativa, expresiva e imaginativa de los niños.

Por ello, deben estar presentes en las aulas y ser contadas por voces adiestradas en la lectura en voz alta, en la declamación y en la interpretación, cualidades cada vez más escasas entre el cuerpo docente.

Tras la lectura de este primer bloque de características del currículum de proximidad, no añadimos nada nuevo a lo ya postulado por tantos insignes pedagogos y pedagogas que han legado un corpus práctico a la formación de los maestros. Sin embargo, todos estos apartados, en los que sin duda coincidiremos, han ido desapareciendo de la praxis educativa en infantil, bien por considerarlos anticuados o bien en aras de otros más “innovadores”. Es por ello que creemos necesario reivindicar su presencia en la vida escolar de los pequeños.

ROL DOCENTE EN LAS ESCUELAS DE PROXIMIDAD

Existen miles de publicaciones sobre las funciones de un maestro o maestra, algunas recogen con exhaustividad la más nimia actividad a realizar tanto dentro del aula, en el centro, en el equipo docente, con las familias, en el rendimiento de cuentas a la comunidad, a sus superiores o a la administración educativa. No está en nuestro ánimo hacer un análisis de la pertinencia de esas tablas de tareas, sino más bien, hablar de unas cualidades que finalmente marcan la diferencia entre unos y otros docentes. Son las que poseen los grandes maestros, aquellos que quedan en la memoria de las escuelas, del alumnado y de sus familias. Habrá quien las tilde de decimonónicas, pese a que son las pertinentes para quien se dedique al magisterio. Sin embargo, son las grandes desaparecidas de las competencias docentes.

● **Modelaje ejemplarizante**

Aunque hay quien rehúsa o reniega del rol ejemplarizante o modélico, indudablemente enseñamos lo que somos, transmitimos aquello que nosotros consideramos valioso y educamos más con lo que hacemos que con lo que decimos que hay que hacer. Olvida esto quien ante su alumnado presenta una imagen desajustada a la labor que está realizando, quien habla con los chiquillos con vocabulario o pronunciación incorrecta, con expresiones inadecuadas al contexto o con coloquialismos y faltas de respeto. Olvida la función modélica quien no practica las normas que trata de inculcar en su alumnado, especialmente las referidas al consumo, al respeto al medio, a los semejantes o a la diferencia. Debemos tener presente que en un espacio reducido como es un aula, en el que se permanece por períodos prolongados es imposible ocultar lo que somos o lo que no somos: el egoísmo, la generosidad, la bondad, el equilibrio, la curiosidad, la cultura, los gustos, los miedos, las aficiones, las filias, las fobias,

las fortalezas y las debilidades.

Por ello, siempre echamos de menos en los planes de estudios del profesorado el tratamiento del autococimiento y de la superación personal, la oratoria, la imagen, la presencia y la compostura, a pesar de que van a ser determinantes en los aprendizajes de cientos de niños y niñas. Puede que se traten desde un plano teórico, pero nunca tal y como hacen en otras empresas concienciadas de que los trabajadores son transmisores del mensaje y misión de la organización.

Nos gustaría que estas afirmaciones no fuesen interpretadas como intención de adoctrinamiento o proselitismo, sino más bien como toma de conciencia de la verdadera importancia del modelaje ejemplarizante en la educación.

● **Coordinación armonizante**

En una comunidad como la educativa se hace necesario conciliar constantemente la diferencia, en un ejercicio enriquecedor más que en una batalla competitiva o en una hipocresía tácita. Habitualmente se incurre en el error de creer que coordinarse con alguien es hacer lo mismo de igual modo, vulnerando así el principio educativo de partir de los intereses del alumnado, se imponen a todos las mismas decisiones didácticas por el mero hecho de coordinarse intra o interniveladamente.

En una escuela de proximidad, la coordinación alude más a mínimos que a máximos. Una coordinación mínima se refiere a la existencia de unas pautas comunes de actuación en cuanto aquello que nos atañe a todos y en lo que se manifiestan las diferencias pese a estar haciendo todos lo mismo. En una sociedad libre y democrática no todos salimos a pasear a la misma hora, ni vamos a los mismos lugares, ni empleamos nuestro tiempo de igual modo, pero si hemos establecido unas normas comunes que nos facilitan la vida y el respeto. Pues en una escuela que aspire a ser cuna de comportamientos cívicos y ciudadanos debe suceder lo mismo. La propuesta pedagógica del centro debe recoger detalles de aplicación a todas las que habitamos el edificio escolar, a los que nos visitan y a quienes trabajan en el independientemente de la función que desempeñen. Normas comunes que no queden al arbitrio del talante de un u otro docente.

Hay otra coordinación que también requiere de una mirada armonizante: la que se refiere a la posibilidad de sustitución de una docente o el hacerse cargo de un grupo de alumnado que no es el de referencia. Se hace necesaria una conciliación entre el respeto a los estilos docentes personales y entre las normas co-

munes, especialmente para no provocar desconcierto entre el alumnado ni descalificaciones por parte de las familias. Debemos ser extremadamente cautos en estas cuestiones porque dicen más de una escuela que todos los documentos en los que se recogen las intenciones educativas.

● **Corresponsabilidad respetuosa**

Hay colegios que son un campo de fuegos cruzados entre las familias y el profesorado. Atrincherados cada uno en sus posiciones buscan culpabilizar al otro de los fallos que detectan en la formación del alumnado, llegando incluso a la intromisión en las responsabilidades de cada uno de los agentes educativos. Sólo coinciden cuando deciden arrojar la responsabilidad sobre un tercero: la administración, el municipio, la sociedad o los medios de comunicación.

En las escuelas que nosotras defendemos se da una corresponsabilidad respetuosa, entendiéndolo que todos educamos cada uno desde nuestras competencias y que de nada valen todos los ejercicios si no hay concordancia entre los distintos ámbitos. La colaboración sin inferencia, la participación sin imposición, el respeto al rol docente o parental es fundamental, reconociéndole a cada parte aquello en lo que se ha delegado: a las familias en el espacio no escolar y a los docentes en el escolar. Se escuchan cada vez más episodios de faltas de respeto, en las redes hay foros especializados con FAQs sobre los tópicos de la diferencia. Hay centros que reducen la participación familiar a lo institucionalizado por ley (Consejos escolares, ANPAs, tutorías o reuniones. Hay espejismos que parecen mostrar escuelas abiertas a las familias cuando esto solo sucede en aquellos casos en los que los maestros necesitan ayuda: celebraciones, conmemoraciones, disfraces o eventos. Y hay escuelas en las que el intercambio respetuoso favorece a aquello que tienen en común: la educación de los pequeños. No son fruto de la casualidad. Sucede en aquellos colegios en los que desde el momento de solicitud de admisión los padres perciben claridad, coherencia, transparencia, cercanía, rigurosidad, capacidad dialógica y profesionalidad. Cuando uno se encuentra frente a un profesional no cuestiona sus argumentos.

● **Mirada acogedora**

Hay lugares en los que desde el momento de entrada nos sentimos acogidos o percibidos como un mal necesario para la pervivencia del establecimiento. La escuela y los maestros producen las mismas impresiones. Un recién llegado de inmediato detecta si

ese es un sitio de prohibiciones o de integraciones. Un folleto informativo, una reunión, una entrevista o una tutoría con las familias es donde mejor se constata la existencia o no de una mirada acogedora, si en ese lugar será más valorada su aportación o su acatamiento.

Si bien la mirada individual de un maestro es clave, la capacidad de acogida de la institución escolar será determinante para la integración en la comunidad. Cuando vemos una escuela vallada o con altos muros no sabemos bien si es para impedir que salgan los de dentro o que entren los de fuera. Si bien es un drama social la necesidad de barreras físicas, todavía lo es más la incapacidad de abrir canales que permitan el flujo de información, de saberes y de colaboración.

● Evaluación aquilatadora

Otra de las funciones docentes a las que se le atribuye mayor importancia es a la evaluadora, lo que en la inmensa mayoría de las veces se traduce en la instauración de sistemas, técnicas e instrumentos de evaluación a la búsqueda de la mayor precisión en sus valoraciones y calibración con los demás integrantes del equipo. Así proliferan aplicaciones informáticas, baterías de ítems, escalas, listas, tablas de control, rúbricas que midan capacidades, destrezas, conocimientos, dominios de competencia y todo un sinfín de elementos del proceso evaluador.

En un aula de proximidad, de la maestra o del maestro se espera que tenga una mirada aquilatadora, capaz de intuir el valor potencial que hay oculto o encerrado dentro de cada criatura. No buscará descubrir lo que el alumno desconoce sino más bien ensalzar lo que ha descubierto. Ese es el cambio de mirada. Hay quien evalúa para calificar descontando los fallos; hay quien valora las conquistas y aciertos. Es muy distinto. Solo los maestros aquilatadores son capaces de hacerlo; tan solo requiere de generosidad y confianza en las posibilidades del alumnado. Es difícil, pero factible.

● Formación del profesorado

Vistas estas cinco cualidades fundamentales de una o un docente, se preguntarán cómo se adiestran, como se preparan. Solemos decir que, aunque son inherentes a la persona, es posible ejercitarse en ellas, por ello sería fundamental abordarlas tanto en la formación inicial como en la permanente. Pero en ambos momentos formativos se está manifestando la falta de concordancia, de coherencia, las subjetividades de los responsables y la arbitrariedad con la que se acogen novedades no contrastadas.

Para ello, es necesario que la formación del profesorado cumpla con las condiciones de: ajuste a la realidad; rigurosidad pedagógica, sostenibilidad en el tiempo y respeto curricular.

La formación inicial de profesorado está a día de hoy necesitada de una fuerte revisión. Si bien creemos necesario que se profundice en las bases pedagógicas, curriculares, psicoevolutivas, didácticas y metodológicas, desafortunadamente, las escuelas de magisterio o facultades de formación del profesorado son un espejo de aquello que más se le critica a la escuela: descoordinación, primacía de lo memorístico, abuso de trabajos en los que se valora más lo formal y estilístico, así como falta de contacto con el sujeto de intervención y su contexto: el alumnado. Mala secuenciación de las materias, establecidas más en función de los horarios y disponibilidad del profesorado que de una secuencia lógica de aprendizaje. Profesorado que sólo toma contacto con las criaturas a través de los escritos o de su experiencia cercana. Creencia ingenua en experiencias que no contrastan y que generan una especie de fantasía didáctica en la que coexisten niños o materiales o pseudométodos con superpoderes. Focalización en investigaciones que no corroboran más que lo que de partida está demostrado. Primacía y sobreabundancia de materias corolarias en detrimento de las fundamentales. Mala selección de centros y mentores de la fase de prácticas (practicum). En definitiva, distancia abismal entre la teoría y la práctica; queja perenne y recíproca entre los maestros de escuela y los profesores universitarios, con escasas vías de solución a tenor del enrocamiento de ambas partes en sus lamentos.

Cuando en España, un o una joven obtiene el título de maestro, el paso siguiente es dedicar unos cuantos años a la preparación de las oposiciones, siendo ahí donde finalmente se enfrentan a un temario completo sobre las características del alumnado, de los maestros, de las escuelas, de las corrientes metodológicas o de los recursos. En muchos casos, es también la primera experiencia de programación de secuencias didácticas de duración variable con temáticas o centros de interés cada vez más extravagantes en aras de la búsqueda de la “innovación” que insensatamente se le requiere aun a pesar de no tener experiencia docente previa. Así, los opositores dedicarán más tiempo a la redacción de “lo nunca visto” con sugerentes títulos y actividades originales en profunda contradicción con lo recogido en el corpus teórico que conforma la prueba de conocimiento específico de la etapa. El bucle de sofisticación en el que han incur-

rido las pruebas prácticas de oposición, la aleatoria composición de los tribunales que los juzgarán con la subjetividad propia de su experiencia llevará a los opositores a incluir: las últimas tendencias o modas educativas junto con las metodologías históricas; el más moderno cachivache tecnológico con la defensa de los materiales orgánicos; las fichas más recalitrantes con otras novedades en el aula como *bodypainting*, *yoga*, *mindfulness*; la copia de obras pictóricas canónicas junto con performances cuasi dadaístas; síndromes con una prevalencia residual con los que en contadas ocasiones se encontrarán en su vida profesional; sumado a un conocimiento legislativo más propio de juristas de que maestros. Todo ello conforma una arbitrariedad que lo que es válido en un tribunal no lo es en otro; un opositor que aprueba, con otro jurado podría suspender. Es decir, no se ha logrado un sistema que seleccione a aquellas personas más válidas para el magisterio, ni por supuesto para pasar cinco horas al día con niños de diversa procedencia y con diferentes capacidades, ni para integrarse en equipos de trabajo ni para promover la mejora de su formación y la de la institución.

Una vez aprobada la oposición -en la inmensa mayoría de los casos, con la única experiencia de trabajo con la infancia como monitores de tiempo libre, lo que les hará entrar en contradicciones, confusiones de ámbito (ordinario/lúdico)-, aterrizarán en una de las plazas que han sido dejadas por los más experimentados (contextos/grupos/alumnado complejos) y se enfrentarán a la cruda realidad en la que para bien o para mal irán aprendiendo del saber práctico de sus compañeros mientras realizan innumerables cursos de formación que eligen indiscriminadamente -más instigados por la necesidad de hacer méritos que por la concordancia que planteen con su realidad educativa-. La formación permanente o continua en España también ha focalizado sus atenciones más en la tecnologización que en la implementación en el contexto y necesidades específicas.

La calidad de la formación debe dar un paso más y superar los criterios basados en cifras de participación o de horas ofertadas. La verdadera bondad de este derecho y deber del profesorado debe medirse con indicadores de mejora real de las condiciones educativas, para ello requiere de las condiciones con las que iniciábamos este apartado y que no necesitan de más desarrollo: ajuste a la realidad; rigurosidad pedagógica, sostenibilidad en el tiempo; y respeto curricular para realmente incidir en lo que llamamos didáctica de proximidad.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE PROXIMIDAD

ógica, sostenibilidad en el tiempo; y respeto curricular para realmente incidir en lo que llamamos didáctica de proximidad.

Dado el carácter y limitación de este artículo no podemos explayarnos demasiado en las características de las escuelas de proximidad, aunque ya se han ido apuntando a lo largo del texto y que resumimos en:

● Comunidad proyectada

En gran número de sistemas educativos el gobierno establece los documentos curriculares marco, dejando un margen de maniobra a los propios centros educativos para que el currículum se ajuste y sea el reflejo de la comunidad en la que se inserta, para ensalzar sus potenciales, minimizar sus debilidades y sobre todo para que el alumnado no perciba un divorcio entre lo académico y lo vivencial, enriqueciendo ambos ámbitos de su vida con un continuo flujo entre ellos. Pero esto es algo que va más allá de lo que comúnmente entendemos por currículum, debe estar presente en todas y cada una de las acciones que se realizan en la escuela. Es quizá uno de los aspectos clave de las escuelas de proximidad.

● Espacio socializante

Una de las encomiendas de la escuela es la socialización de los niños y niñas en el sentido de ayudarlos a integrarse en los distintos grupos sociales, aunque en muchos casos las normas que rigen en la escuela no tienen sentido o aplicación fuera de ella. Insistimos por ello en la reflexión y búsqueda de aquellas que son extrapolables a otros contextos.

● Transiciones amables

En el período de tres años, los pequeños asistirán a dos transiciones, hitos en su devenir, el paso de la escuela 0-3 a 3-6 (en España en centros diferentes) y tras este 2º ciclo de EI a educación primaria. Diferentes estilos, actividades, ratio, profesionales y exigencias, por lo que consideramos absolutamente necesario que se dedique tiempo, esfuerzos y reflexión a su organización. Son cambios muy importantes tanto para familias como para alumnado que requieren de la actuación colegiada de maestros, directivos y equipos de orientación de ambas etapas. Las escuelas de proximidad se adaptan al niño, muy al contrario de otras que exigen que sea él quien se adapte. Saben que

ese tiempo perdido (adaptación) es tiempo ganado en cuanto a la seguridad emocional de los pequeños, pilar fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello mimos actuaciones, responsabilidades, comunicaciones con las familias y con los receptores.

- **Equidad compensatoria**

Presumimos de un sistema educativo de los más equitativos sin embargo en los niveles micro no se traslada. La falacia de igual educación para todos deja desasistidos a los más vulnerables. La equidad que jalona discursos y documentos marco no se lleva al detalle cotidiano, muestra de ello son, por poner un ejemplo, esos recurrentes debates a favor o en contra de los deberes, sin caer en la cuenta de que favorecerán a los más favorecidos nunca a los realmente necesitados pues en sus hogares no pueden recibir el mismo estímulo que los otros, provocando así una mayor brecha social.

- **Diferencia no etiquetada**

La atención a la diversidad ha derivado en un excesivo marcaje del alumnado en función de síndromes basados en evidencias genéricas que tanto pueden estar presentes en esas anomalías como en situaciones de falta de estímulo, de normas, de límites o de ejemplo, algo que se hace ya muy prolijamente desde la educación infantil, llevando en muchos casos a lo que denominamos “profecías de autocumplimiento”, un despropósito para una institución de la que se espera sea capaz de llevar al alumnado al máximo nivel de sus capacidades, muy al contrario de lo que se hace con esos diagnósticos precoces y aplicación de medidas inadecuadas.

- **Pluriversidad no folclorizante**

Parece haber una consigna no escrita para los centros que escolarizan alumnado de diferente procedencia (social, geográfica, religiosa o cultural), que consiste en destacar lo folclórico, así con exhibiciones de danzas, músicas, gastronomía, celebraciones tradicionales, juegos o de indumentaria. Hecho esto, dicen con toda tranquilidad de conciencia que el centro se ha abierto a la diversidad. La primera premisa de la pluriversidad es la normalización y naturalización de la diferencia; dejar de ver como exotismo o la rareza el proceder de otros lugares, practicar otros cultos o pertenecer a familias con estructuras no convencionales. La segunda es el acercamiento intelectualmente curioso hacia formas de vida distintas de las que

se suelen representar en los manuales e imágenes. La tercera sería la igualdad de trato hacia aquellos que difieren incluso de nuestros planteamientos y el respeto a las distintas cosmovisiones.

Una escuela que tiene la pluriversidad como principio debe articular los mecanismos para que sus integrantes la sientan como propia, no como la imposición de unas normas que le son ajenas.

- **No supeditadas a la burocracia**

La mayor parte de las normas de los centros nacen de episodios negativos que sucedieron en una ocasión o muy esporádicamente y con ellas se va lastrando la gestión a la vez que estableciendo una mayor distancia entre lo real y la ficción documental. El miedo a las denuncias, a las protestas o a las críticas nos llevan a la adopción de mecanismos innecesarios que merman nuestra capacidad docente en aras de la administrativa o gestora. Las escuelas de proximidad deben actuar para la educación de la ciudadanía no para la prevención y protección del profesorado o de la institución.

CONCLUSIÓN: “LA FUERZA DE LO CERCANO”

En 1996, el profesor Miguel Zabalza Beraza coordinó la edición del libro “*Calidad en la educación infantil*”, que desde entonces se convirtió en un referente insoslayable en la formación de las personas que nos dedicamos a la educación de la infancia. Entre otros, su objetivo era visibilizar la relación entre la teoría y la práctica cotidiana. Así, además de hacer una prospección de los retos futuros a los que se enfrentaba la escuela, apuntó los diez aspectos clave para lograr la ansiada calidad. Queremos confesar que este libro nos ha acompañado a lo largo de todos estos años en los distintos avatares profesionales que hemos vivido, tanto a pie de obra en las aulas como en la asesoría de formación del profesorado o en las responsabilidades relacionadas con la ordenación e innovación que hemos desempeñado. Cada vez que lo leíamos, encontrábamos argumentos para defender escuelas como las que describimos en este artículo, porque Zabalza, además de ser una autoridad internacional en políticas de infancia, es también un profesor universitario comprometido, sus iniciativas -como esta revista-, su participación en actividades formativas, sus artículos, opiniones en los medios e investigaciones sobre buenas prácticas, le hacen conocedor del día a día, del latido de las escuelas de calidad.

No queremos más que agradecer la confianza que ha depositado en nosotras todos estos años haciendo-

nos partícipes de muchos de sus proyectos, y la mejor manera de mostrárselo es a través de este artículo en el que se reconocerá y encontrará incluso entre líneas. Hasta el último momento no nos hemos decantado por el subtítulo presente ya que nos debatíamos entre él y otro que creemos sería muy de su gusto: “Otra escuela infantil es posible”, ya que ese ha sido desde siempre su *leitmotiv*.

Finalmente hemos apostado por “La fuerza de lo cercano”, un lema tomado de la organización Intermon-Oxfam para promover el comercio de proximidad, porque a nuestro entender encaja perfectamente con la idea que tratamos de rescatar, de recuperar del olvido: la importancia de lo próximo como primer peldaño en la escuela infantil. Es realmente paradójico que profesionales que hemos grabado a fuego la consigna didáctica de “partir de lo más cercano, de ir de lo inmediato a lo lejano”, la hayamos olvidado en aras de proyectos, secuencias, programaciones o celebraciones foráneas, que tocan los intereses y necesidades de los niños de modo absolutamente tangencial.

Las profesionales de infantil, en un erróneo intento de poner en valor nuestro desempeño, hemos ido introduciendo pseudomaterias, temáticas, contenidos, objetivos, recursos e indicadores de evaluación propios de otros niveles pero totalmente irrespetuosos y desajustados al desarrollo madurativo de nuestro alumnado. Quizá nos parecía anticuado o poco relevante ser las primeras profesionales en abrirles los ojos al mundo, a la sociedad y al conocimiento. Fíjense en la envergadura de esta afirmación y al momento serán conscientes del valor de esta tarea si se hace bien, entonces, ¿para qué más?, ¿por qué renegar de este fundamental cometido?

En nuestras intervenciones, además de las escuelas de proximidad, hay otros dos tópicos a los que siempre hacemos referencia: al empoderamiento del profesorado y a la didáctica de autor.

Creemos firmemente que en una sociedad como la actual, contaminada con hiperinformación tóxica sobre la educación, sobre las escuelas, los docentes, sus cometidos y sus fallos (más presentes que los aciertos), es necesario reforzar la autoestima profesional, pero esto solo se puede lograr con la demostración tangible de nuestra gran labor; aquí los lemas, declaraciones o spots no sirven de nada. La mejor publicidad somos nosotros y nuestros logros. Quizá debamos dejar el lamento perenne y visibilizar lo que hacemos día a día. Quizá sea necesario demostrar profesionalidad en nuestras intervenciones.

Quizá debamos preparar argumentos sólidos y bien fundamentados para derribar todos los clichés que se nos atribuyen. Quizá debamos rechazar lo que no nos compete. Quizá debamos dejar de vivir la profesión como si de algo inferior se tratase. Quizá sea ese uno de nuestros retos futuros, poniendo distancia entre el menosprecio o la infravaloración y nuestro sentir. Eso sí, sin distanciarnos del sujeto de nuestra labor: las niñas y los niños, sus gustos y disgustos, sus filias y fobias, sus debilidades y fortalezas, dejándoles ser pequeños y vivir su infancia de modo placentero y enriquecedor.

Gracias profesor Zabalza por todo lo que ha investigado y puesto en valor en la educación de los niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2017). *Los hilos de infantil*. Barcelona: Octaedro
- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2020). *El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad*. Barcelona: Octaedro
- Comisión Europea/EACA/Eurydice, (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa-Edición 2019. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en
- Naciones Unidas (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Mialaret, G. (1979). *El derecho del niño a la educación*. París: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000188688>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000232697>
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea

Fechas: Recibido: 30-04-20. Aceptado: 22-05-20
Artículo terminado el 29.03.2020

Abelleira, A. y Abelleira, I. (2020). Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 99-117. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Angeles Abelleira Bardaca

Isabel Abelleira Bardaca

Innovarte Educación Infantil

España

angelesabelleira@edu.xunta.gal

isabelabelleira@edu.xunta.gal

Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca son dos hermanas maestras de infantil que desde 2010 muestran su trabajo en la escuela pública gallega en el blog InnovArte Educación Infantil. Cuentan en su haber varios premios de innovación educativa a nivel autonómico (2001-03); el premio Mestre Mateo (2011) a sus colaboraciones educativas en el ámbito audiovisual; el premio Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa (2012); fueron seleccionadas para representar a España por el ciclo 3-6 en la I Red Iberoamericana de Innovación Educativa en Educación Infantil (2014). En 2016 se le concede el Premio Marta Mata de Pedagogía por el libro “Los hilos de infantil”. Han desempeñado funciones en la administración educativa relacionadas con la formación permanente, la ordenación e innovación educativa, así como la dirección de centros educativos. Colaboran habitualmente en actividades de formación del profesorado, así como con proyectos editoriales y con publicaciones especializadas en educación infantil.