



Vol. 4 (1), Abril 2015, 87-104

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 15-03-2015

Fecha de aceptación: 28-04-2015

Dilemas en relación a los materiales y recursos para una educación infantil inclusiva.

Concepción Sánchez-Blanco
M^a Montserrat Castro Rodríguez
 España

Resumen

El presente artículo aborda una reflexión sobre los dilemas con los que se encuentra el profesorado a la hora de llevar a cabo una selección, producción, adaptación y utilización de materiales y recursos educativos de manera que con ello se favorezca el aprendizaje individual y colectivo de todo el alumnado del aula de Educación Infantil, respondiendo a los principios básicos de una escuela inclusiva que busca que el alumnado viva situaciones de aprendizaje compartido, diverso, divergente, rico, generador de experiencias educativas que le faciliten un conocimiento crítico de sí mismo y del mundo que le rodea, en un contexto que busca la equidad y la justicia, como elementos claves capaces de favorecer el desarrollo pleno de las potencialidades de los sujetos.

Dilemmas in relation to materials and resources for an inclusive early childhood education.

Concepción Sánchez-Blanco
M^a Montserrat Castro Rodríguez
 España

Abstract

This article deals with a reflection on the dilemmas of teachers when they have to carry out a selection, production, adaptation and use of materials and educational resources, for the benefit of the individual and collective learning of all students in the pre-school classroom, answering in this way to the basic principles of an inclusive school where the students live experience of a rich, divergent and shared learning, generator of educational experiences that provide a critical knowledge of themselves and the world that surrounds them, in a context that look for equity and justice, as key elements to promote the full development of the potentialities in the subjects. Attention to diversity from the paradigm of inclusive education gives to resources and

La atención a la diversidad desde el paradigma de la inclusión educativa, otorga a los recursos y materiales utilizados en el aula de Educación infantil un papel protagonista desde una óptica plural. Los recursos educativos ejercen un papel decisivo como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la construcción reflexiva de conocimiento por parte del alumnado y del propio profesorado. Con el objetivo de atender a la diversidad de necesidades, potencialidades, intereses del alumnado de cualquier condición, resulta imprescindible que el docente se involucre a través de su práctica en el compromiso que representa el desarrollo de niños y niñas desde el marco de la igualdad de derechos.

Palabras claves: Recursos, Educación Infantil, Educación Inclusiva, Atención a la diversidad, Materiales.

materials used in the preschool classroom a role from a plural perspective. Educational resources exercise a decisive role of mediators in the teaching-learning process, facilitating the reflective construction of knowledge on the part of students and also for the teacher. In order to pay attention to the diversity of needs, potentials, interests of the students of any condition, it is essential that teachers involve themselves through their practice in the commitment for representing the development of boys and girls from the framework of equal rights.

Keywords: Resources, Early Childhood Education, Inclusive Education, Attention to the Diversity, Materials

Para comenzar a pensar

Hoy, como siempre, es urgente que los docentes de la Etapa de Educación Infantil analicen tanto sus prácticas como las acciones de la infancia desde parámetros socioculturales, económicos y políticos. Es desde esta postura que podremos construir estrategias de resistencia a las exclusiones que tan a menudo pueblan la vida de las personas en un mundo que a diario no deja de ahondar en la desigualdad entre los seres humanos y que, desgraciadamente, se cuele en los escenarios escolares tanto de forma abierta como encubierta. Construirse como sujeto con derechos como ciudadanos del mundo (Morin, 2011) constituye un pilar fundamental en las identidades de los sujetos y la escuela, desde las edades más tempranas, ha de comprometerse en este empeño. Esa igualdad de derechos viene de esa común humanidad a la que se refiere Savater (1997, 17): “sólo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes los unos para con los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extraños encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad. Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irrepetible de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental”.

Una escuela que sostiene prácticas vertebradas sobre el empoderamiento de los que en ella participan, es una escuela que se aleja del academicismo y se compromete con la educación. Instalados en una sociología de la escuela podremos acabar con esas prácticas que transforman los denominados déficits del alumnado, desde los inicios de la escolaridad, en diferencias sociales que excluyen; y lo que es más grave, que anulan cuando acaban siendo aceptadas como naturales por los propios sujetos. De esta forma tendremos un marco idóneo capaz de permitir la construcción de estrategias de resistencia (Shor y Freire, 1987; McLaren y Farahmandpur, 2005) desde el marco

escolar que permitan hacer frente a la exclusión. En asuntos tan relevantes como los que proponemos, ni que decir tiene, las decisiones que se toman en los centros y más concretamente en las aulas en relación a los materiales y recursos adquieren una gran relevancia. La intención de este artículo será pues reflexionar sobre algunas cuestiones relevantes que la docencia ha de plantearse si queremos que la búsqueda de la inclusión y la igualdad sea un norte para la Educación.

Materiales y recursos en la Etapa de Educación Infantil

La elaboración, la selección y la adaptación de materiales didácticos, curriculares, o de los recursos educativos en general, según las distintas corrientes o acepciones (Rodríguez Rodríguez, J. y Montero Mesa, M.L, 2004), por su importancia, tendría que servir para potenciar en los escenarios escolares la participación y el empoderamiento de los sujetos, y por ende su inclusión, muy lejos por lo tanto, de las relaciones excluyentes, los sesgos y el fomento de un ethos consumista. De hecho las cuitas en relación a los materiales han venido formando parte de las inquietudes y discursos tanto del alumnado, como de las familias o del profesorado y de la sociedad en general. Asimismo, no olvidemos, que resulta también un asunto recurrente para los gobiernos y los cambios legislativos que promueven. Por este motivo, consideramos imprescindible el debate, la investigación y, en general, la reflexión crítica sobre esta cuestión. Sin embargo, a pesar de su importancia, la investigación en torno a las características, a la selección, a la elaboración y adaptación de los recursos educativos en Educación infantil (Vicente Álvarez, R. M. y Rodríguez Rodríguez, X., 2014) no ha venido siendo tan frecuente como lo ha sido en la etapa de Educación Primaria (Rodríguez Rodríguez, J. y Martínez Bonafé, J., 2010) y en los últimos años, en la Educación Secundaria (Paredes Labra, J., 2004); e incluso, fuera de la institución escolar (Área, M.; Parcerisa, A.; Rodríguez, J. (2010).

Si nos centramos en la semántica inclusiva, cuando un contenido no es extensivo y conocido, se habla de invisibilidad y por tanto ignorado por la sociedad, minimizándose su valor real. En este sentido, la investigación educativa en el ámbito de los materiales en educación infantil es bastante invisible si tenemos en cuenta los esfuerzos realizados en otras etapas. Quizás detrás de todo ello existan elementos relevantes de nuestra historia pedagógica donde podemos apreciar los avatares de una etapa que hasta los años noventa no adquirió entidad propia como tal, configurándose y prescribiéndose entonces un currículo para ella. No obstante, de los dos ciclos que componen la Educación Infantil, es el primero de ellos el más desasistido en nuestro contexto desde las iniciativas públicas y por lo tanto donde esa invisibilidad a la cual nos referíamos, se hace más patente.

El desafío de la diversidad

Existe un consenso en cuanto a la relevancia que se le debe otorgar a los materiales y recursos educativos utilizados en el contexto de aula de Educación Infantil (Moreno Lucas, F.M, 2013). El diseño, selección y/o adaptación de materiales, persiguiendo la construcción de entornos inclusivos, representan tareas claves donde los equipos docentes tienen una gran responsabilidad.

Niños y niñas, desde el momento mismo en el que nacen, tienen necesidad de conocer e indagar sobre el mundo que le rodea. Son muchos los estudios que tratan de ahondar en cómo se aprende en estos primeros años, definidos, como sabemos, como vitales en el aprendizaje de la infancia. Sabemos de la importancia en estos primeros años del papel central que adquiere la imitación, los modelos, la experimentación. De ahí el papel que han de ocupar en nuestras reflexiones sobre la selección, el diseño y/o adaptación de materiales y recursos en la etapa, máxime cuando perseguimos dar respuesta a la diversidad de necesidades de todo el alumnado sin exclusiones. Ello implica que las experiencias escolares que se le ofrezcan a la infancia estén vertebradas sobre el respeto a los derechos de todas y de todos sin excepción.

No olvidemos que el uso de materiales y recursos en Educación Infantil, como en cualquier otra etapa, no es ajeno a la circulación y reproducción de valores. Es por ello que hemos de perseguir aquéllos vertebrados sobre la inclusión de los sujetos. Para ello es necesario que no sólo el profesorado, sino también el resto de la comunidad educativa, lleven a cabo en los centros todo un proceso de discusión crítica en relación a los propios valores que sostienen y aquéllos en los cuales se entiende que han de ser socializados los niños y niñas desde las más cortas edades, así como en qué medida la lucha contra la exclusión, la búsqueda de la justicia y por lo tanto el respeto a la diversidad en clave de igualdad es recogida en tales valores. Asimismo, las prácticas en relación a los materiales y recursos en los escenarios escolares debieran asumir el compromiso de poner en entredicho la construcción de identidades infantiles apoyadas en esa ideología del mercado vertebrada sobre ese “tanto tienes tanto vales” y que la crisis económica está desvelando en toda su crudeza (Bauman, 2000).

Dentro de los principios de atención a la diversidad, pensamos que la Educación Infantil representa un momento clave para iniciar un proceso en el que participe todo el alumnado, que aprende a diferentes ritmos; que tiene distintas necesidades y potencialidades y que tiene diversas formas de aprender. Un contexto común escolar como éste pone en valor la diferencia, convirtiéndola en una oportunidad de enriquecimiento individual y colectivo, germen de la adquisición de todas esas competencias que desde el mismo currículum oficial se subrayan para la Etapa Infantil y que se consideran esenciales para caminar hacia un desarrollo integral de los sujetos. Con este objetivo, desde nuestro punto de vista, el diseño, la selección y uso de recursos en el aula ha de tomar en consideración los aspectos básicos que caracteriza una propuesta educativa que busca que todo el alumnado, sin excepción, consiga el desarrollo de sus potencialidades en su máxima expresión.

Con mucha frecuencia venimos asistiendo a conversaciones en las que distintos agentes de la comunidad educativa y del mismo gobierno parecen reducir el impacto de los materiales y recursos dentro del aula a meros instrumentos de mediación; se entiende el recurso empleado solamente como un mediador o un instrumento que facilita la adquisición de conceptos y sin embargo se ignora el potencial de los mismos como generadores de multitud de aprendizajes. Por ejemplo, el uso, la elaboración, la selección de unos recursos u otros conlleva implicaciones del alumnado de forma muy distinta, en función, por ejemplo, de qué

habilidades ha de utilizar. Si bien ir a la biblioteca a elegir un cuento para llevarse a casa y situarse delante de la tablet o ipad y elegir una app para seleccionar un cuento, pueden tener elementos en común; sin embargo, existen diferencias entre ambas situaciones. En el primero de los casos el niño o la niña, tiene que desplazarse a un lugar concreto donde hay otras personas con las que podrá interactuar, se desplazará por el espacio que ocupa éste y podrá manipular los libros con mayor o menor autonomía, algunos de los cuales podrán tener formatos diferentes. En el segundo de los casos, si bien el proceso de selección puede ser común, los movimientos corporales que se requieren del usuario no tienen porque implicar un desplazamiento físico global, pues sólo necesita utilizar las extremidades superiores, no tiene que interactuar con otras personas, el material tendrá un formato digital.

El conocimiento exhaustivo de los recursos por parte del profesorado resulta imprescindible para responder a las distintas potencialidades y necesidades del alumnado, así como tener en consideración los distintos estilos de aprendizaje de cada persona. Téngase en cuenta que ya desde la más temprana edad es importante generar situaciones distintas para que cada niño o niña tenga la oportunidad de observar, experimentar y para ello, el uso de recursos aporta riqueza a sus experiencias. Posiblemente, una de las medidas de atención a la diversidad del aula sea utilizar las estrategias y los recursos más adecuados para utilizar en el aula de Educación infantil teniendo en cuenta cuáles son los estilos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo que éste encuentre mayor accesibilidad al conocimiento. Esta situación no implica que cada estudiante trabaje utilizando sólo los recursos que estén más de acuerdo con su estilo de aprendizaje, sino que también se traten de potenciar otras formas de aprender, que habrá que poner en marcha siguiendo una progresión en la introducción de diferentes estrategias, recursos, etc.

Conocer con profundidad los materiales que se utilizan en el aula puede superar dinámicas que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de cierto alumnado. Porque en palabras de Molina (2007) los recursos también pueden tener efectos secundarios, derivados del uso que se hace de todos ellos. La investigación en esta línea tampoco está muy extendida; no obstante, hay autores e incluso gobiernos para los que no pasa desapercibido este aspecto y que hacen interesantes reflexiones que se centran especialmente en los libros de texto y en mayor medida en los recursos tecnológicos (Area Moreira, 2010; Ferreyra, J. A; Méndez, A. y Rodrigo, M.A., 2009). Sirva de ejemplo, la decisión del gobierno inglés que por ley establece que la historia en primaria no puede trabajarse con los libros de texto, puesto que el trabajo de esta materia, de acuerdo con la propia ley, debe hacerse desde una perspectiva de las teorías constructivistas con el objetivo de atender a la diversidad (Cooper, 2014, 31).

Consideramos que la Etapa de Educación Infantil debe ser el inicio para que el alumnado desde bien pequeño participe en el proceso de selección, elaboración y adaptación de los recursos y materiales que se utilizan en el aula. Esta participación representa una extraordinaria oportunidad para aprender sobre el propio proceso de aprendizaje, tanto niños como adultos, así como para proteger los valores relacionados con el respeto a la diversidad. Las maestras y maestros de Educación Infantil saben de los efectos positivos de dejar a los niños y niñas participar en la organización del espacio del aula, en el diseño de sus rincones de actividad, en la selección de materiales y recursos, de manera que todo ello contribuirá a que

encuentren oportunidades para el aprendizaje en interacción con los otros, facilitando su desarrollo en todas sus dimensiones.

No faltan los docentes que se aventuran a construir con los niños y niñas materiales para el aula dando uso a esos que inicialmente se consideraban, erróneamente, inservibles. Un ejemplo claro lo hallamos en aquellos materiales procedentes de procesos de reutilización, reparación y/o reciclado en las aulas de Educación Infantil. Las prácticas de despilfarro de cualquier tipo, entre ellas aquellas relativas a los materiales y recursos, deberían ser erradicadas de los entornos escolares. Reparar, reutilizar, y en último extremo reciclar, debería formar parte de la vida diaria de los niños y niñas en todas sus dimensiones. El uso de material de desecho para construir materiales y/o recursos para la Educación Infantil no sólo guarda estrecha relación con el valor de la diversidad; además, no olvidemos, tiene también una historia asociada a las dificultades económicas de las instituciones (Sánchez-Blanco, 2001). El mismo Decroly elevaría el carrete de hilo a la condición de material pedagógico. Asimismo, la Educación Infantil en Reggio Emilia impulsaría como uno de sus estandartes la utilización de material de reciclado, de manera que se crearía un centro de reciclado (Remida), donde las escuelas que desarrollan este proyecto podrían abastecerse de este tipo de recursos. Además de cuidar el planeta con tales estrategias, no olvidemos, estamos poniendo en valor lo roto, lo incompleto, hecho éste que de alguna forma está contribuyendo a fortalecer la valía de las personas que de una u otra manera con frecuencia en el medio social viven experiencias que bien les pueden hacer sentirse como rotos e inservibles (Sánchez-Blanco, 2009 y 2010).

No olvidemos que la reutilización puede contribuir de forma muy importante a potenciar la creatividad de todo el alumnado pero también la transferencia del conocimiento y la aplicabilidad de ese conocimiento a su propio mundo. Necesitamos prácticas docentes al respecto. Se trata de que en el aula se pueda promover la generación de hipótesis infantiles para la realización y transformación de un objeto o grupo de objetos. Con ello estamos potenciando la creatividad individual y colectiva partiendo de los intereses individuales y colectivos. La negociación, el acuerdo, el desacuerdo, la planificación de las actuaciones, la toma de decisiones en torno a qué materiales utilizar y cómo hacerlo, qué hacer con un objeto una vez elaborado y todo un largo etcétera de cuestiones va a permitir la potenciación de fértiles procesos de participación en el aula que afectarán a todas y todos los implicados. Todo ello ayudará a los niños y niñas a ir descubriendo el mundo que les rodea, a ir configurando su propio sistema de valores basado en el respecto al medio físico y social en el que viven. Pero también aprenderán a compartir con todos sus compañeros y compañeras la realización de un proyecto común en el que se respetarán las diferencias en opiniones, valoraciones, habilidades, gustos, intereses, cultura, interpretaciones, etc.

No podemos eludir de nuestras críticas esas acciones de maestros y maestras de la Etapa Infantil que con toda su buena voluntad y haciéndose eco igualmente de la importancia de cuidar el planeta, se han aventurado a ocuparse en tareas manuales destinadas a emular con materiales de desecho juguetes y objetos que venden diferentes emporios comerciales. Pensemos, además, en ese profesorado, instalado en la sociedad de consumo, que peligrosamente siente que sólo es capaz de obtener el calificativo de innovador por la abundancia de materiales que introduce en el aula -sobre todo si estos se caracterizan por su espectacularidad-;

y también porque es capaz de fabricar materiales emulando aquellos que venden diferentes casas comerciales de productos pedagógicos. Por el contrario tendrían que considerar que el material de desecho puede producir nuevas realidades sin necesidad de representar forzosamente el mundo ya existente, como bien nos muestran las producciones de los niños y niñas de Educación Infantil en escuelas que han entendido e incorporado el pensamiento de Loris Malaguzzi (2001), de manera que son capaces de obrar con ellos logrando producciones novedosas. Emular los objetos construyéndolos a partir de material de desecho, peligrosamente no hace sino convertirlos a ojos de los niños y niñas en imprescindible para el juego. Así que no es de extrañar que no falten los niños y niñas que afirman que no pueden jugar porque no tienen juguetes comerciales; que incluso se nieguen a jugar con aquéllos que no tienen ese formato y/o que peligrosamente han concluido que no sabrían hacerlo por la falta de juguetes (Sánchez-Blanco, 2010 y 2013a y 2013b).

La elaboración de los juguetes por el propio alumnado aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje una oportunidad rica en posibilidades. Todos y todas sabemos que un niño, una niña con su creatividad e imaginación puede convertir cualquier objeto en algo totalmente diferente. Una piedra puede ser un medio de transporte, una muñeca, un animal o una pelota o cualquier otro juguete imaginario. Posibilitar que el alumnado pueda transformar un objeto en un juguete, con el grado de complejidad y de creatividad que individual o colectivamente supone una experiencia de aprendizaje globalizada, que puede ser muy interesante para todo el alumnado. Saber, saber hacer y saber ser ha de sustentarse sobre valores de equidad, de igualdad de derechos de todos los niños y niñas, de conservación y respeto del planeta, de saber ver qué podemos utilizar el medio siempre pensando en las generaciones venideras.

Así pues, hay un aspecto que debe tener claro el profesorado a la hora de seleccionar un material, un recurso; y es cuál es el fin mismo de la educación. Y desde luego, como ya apuntábamos desde el principio, tiene que ver con la búsqueda de la equidad. Desde una perspectiva inclusiva, la escuela puede tener un especial protagonismo en tanto que es una oportunidad de convivencia entre iguales que les va a permitir aprender conjuntamente. Consecuentemente, el recurso, el material, si lo convertimos en educativo, adquiere un papel bien importante en el surgimiento de aprendices y enseñantes comprometidos. En el aula han de coexistir diversidad de recursos que faciliten la interacción entre los iguales yendo por lo tanto más allá de una respuesta a las necesidades individuales. De esta forma, el alumnado, aprenderá, desde las más tempranas edades, el valor de la diversidad, a través de la misma diversidad de propuestas, recursos, materiales, y las personas con las cuales interactúa. La normalización de ciertos recursos en el aula, entre los que se encuentran los utilizados por sujetos con necesidades educativas especiales, va a ampliar no sólo el abanico de materiales presentes en ésta; sino que también va a incidir en el valor de la diversidad. Se trata, por lo tanto, de promover en los escenarios escolares la presencia de recursos diferentes, diversos; en contra de un uso homogeneizador de los mismos. Se entiende como una oportunidad para que todo el alumnado viva experiencias y vaya aprendiendo cómo es y cómo funciona el mundo que le rodea, dando en él cabida a todo tipo de casuísticas.

No olvidemos que, a veces, en las aulas, el uso de recursos normales, es decir, que parecen aptos para un alumnado normal, olvida la subjetividad de lo

normal. De esta manera, esta estandarización es un obstáculo para aprovechar las oportunidades que otros materiales pueden ofrecer para adquirir conocimientos, debido especialmente a que hay una minusvaloración de ciertos recursos, porque se piensa que no responden a lo normal de la escuela; o también porque se considera que deben ser usados específicamente por ciertos colectivos. Puede ser una oportunidad para que el alumnado también nos acerque a todos y todas a su realidad personal y social.

A través de los recursos que el propio alumnado trae al aula, estamos fomentado no sólo que los demás le conozcan mejor, sino también a que él mismo revalorice la importancia de su propio mundo. Evidentemente, este puede ser un buen mecanismo para el trabajo de la autoestima individual y colectiva. Sin embargo, aquí no conviene perder de vista las investigaciones de Sánchez-Blanco (1994, 2006, 2011) acerca de cómo las posesiones personales de los pequeños y pequeñas puede alimentar relaciones de exclusión en las aulas cuando el profesorado no diseña estrategias que hagan posible que surja verdaderamente el compartir y no trueques e intercambio de objetos por favores, apareciendo relaciones de vasallaje dónde los que no tienen o no están a la última en sus posesiones sufren discriminaciones.

Éste es sin duda un clima capaz de dar al traste con la búsqueda de las relaciones de equidad en las aulas, máxime cuando profesores y profesoras con sus acciones docentes alimentan este mundo, muy a menudo de manera involuntaria. De esta forma, convendría someter a discusión en los equipos docentes tanto la “gestión” que llevan a cabo los profesores y profesoras en las aulas de Educación Infantil en relación a la utilización de los objetos colectivos y privados de los niños y niñas, como los comportamientos de éstos, porque bien pueden guardar una estrecha relación con la política de gestión de la propiedad en el contexto socioeconómico y cultural de corte neoliberal que tenemos (Sánchez-Blanco, 1994 y 2009), un contexto donde el tener ocupa un lugar muy importante y donde el ser adquiere sentido si sirve para adquirir riqueza y poder. Por este motivo, también es conveniente facilitar el escenario, el tiempo, la oportunidad para que niños y niñas puedan buscar conjuntamente, en equipo, recursos que pertenecen a la colectividad del aula y que habrán de gestionar de forma compartida. Ello les exigirá dialogar, intercambiar puntos de vista, llegar a acuerdos que les permitan tomar decisiones sobre los usos y el disfrute individual y/o colectivo de los materiales y recursos.

En este mismo sentido, tampoco podemos olvidar que el profesorado debe conocer el contexto familiar a la hora de pedir la colaboración de las familias en la aportación de materiales a la clase. Esta interesante práctica que se desarrolla en muchos centros, debe potenciar el valor de lo sencillo, de lo cotidiano, de lo igual y de lo diferente, etc.; de cada contexto familiar, favoreciendo así las posibilidades de que todas las familias siempre puedan colaborar. De esta manera, también se podrá hacer visible y valorar muchos aspectos, elementos, objetos, prácticas que en la sociedad no se valoran, quizás debido a aspectos que guardan estrecha relación con una sociedad capitalista presidida por ese tanto tienes, tanto vales. No olvidemos lo marginal, lo excluyente que puede resultar convertir un festival de carnavales en un desfile de modelos de disfraces hechos a la perfección, comprados o confeccionados con caros materiales por manos expertas, muy alejados de esos otros atuendos contruidos al calor de la cooperación en el centro escolar con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Los peligros de la homogeneidad

Sabemos que los materiales y recursos presentes en las aulas han de estar en estrecha interdependencia con el proyecto educativo de los centros y que por definición han incorporar entre sus principios la búsqueda de la inclusión educativa. Sin embargo, no podemos ignorar ciertos peligros, como que la utilización de ciertos materiales en la Educación Infantil pueda ser sacralizada, sirviendo con ello en no pocas ocasiones a ideologías mercantilistas, hasta el extremo de caer en una especie de dictadura de los objetos y/o materiales al considerar éstos como imprescindibles e insustituibles en las prácticas (Sánchez-Blanco, 2013b). No olvidemos que la pervivencia de tales concepciones alimenta los beneficios económicos de no pocos emporios que se encargan de lanzar al mercado nuevos productos pedagógicos, por muy superfluos que sean, trabajando con el norte de generar en el profesorado nuevas necesidades de material sin más reflexión que su consumo. No importa su relevancia y/o su necesidad, lo importante es que el docente quede rendido y vencido para considerarlo imprescindible para desarrollar una práctica de calidad y atribuir a su falta cualquiera de los problemas cotidianos de vaya surgiendo en sus prácticas.

Mención especial merecen los libros de texto en este entramado, pues como bien nos han mostrado ciertos estudios (Jurjo Torres, 1994), no faltan las ocasiones en las cuales dejan fuera en sus discursos y propuestas y/o estigmatizan a grupos desfavorecidos de muy diverso tipo. Sabemos que hay escuelas en las cuales los libros de texto son de obligado cumplimiento por el profesorado de la Etapa Infantil, pues desde las políticas de gestión de los mismos así viene impuesto. Sin embargo, ello no ha de representar un obstáculo para llevar a cabo prácticas de resistencia y de lucha contra la exclusión instaladas en analizar con los niños y niñas la sarta de barbaridades, prejuicios, estereotipos y/o sesgos presentes en tales textos, de manera que con ellos se analice en qué medida aquéllos están representando la realidad que a diario viven y/o presencian.

Así, por ejemplo, de las imágenes de los libros de texto que retratan hegemonías corporales instaladas en cuerpos yogurteros (Sánchez-Blanco, 2006), podemos dar el salto con los niños y niñas a enormidades tales como las corporeidades tan diferentes que podemos encontrar. Y para muestra no hay más que echar un vistazo a las personas paraolímpicas capaces de heroicidades corporales, a pesar de los mensajes de minusvalía que a muchos de ellos les tocó vivir. Igualmente, de las cocinas retratadas con todo tipo de artilugios que más parecen espacios de masterchef, bien podríamos dar el salto a las imágenes de la lumbre y del caldero con la comida hirviendo, y que desde luego no han desaparecido de este mundo (Sánchez-Blanco 2013b). Son sin lugar a dudas dos ejemplos que nos ayudan a visualizar cómo podemos actuar de forma contrahegemónica cuando desde la escuela misma se cercena la diversidad desde el momento en que el uso del libro de texto representa en las aulas de Educación Infantil una decisión irrevocable y exclusiva que el profesorado no puede eludir.

La coyuntura y la legislación actual que parece orientarnos a que la Etapa de Educación Infantil sea un anticipo de la Primaria, como en tiempos pretéritos, en nada ayuda a deshacernos de la hegemonía del libro de texto en las prácticas docentes. No perdamos de vista que cada vez más, aunque con distintas respuestas desde las aulas, se está accediendo a la presión de agentes externos que poca relación parecen tener con la primera infancia, para ir introduciendo cada vez más contenidos conceptuales e incluso una fuerte presencia de procedimentales, ignorando y/o desechando los

aprendizajes relacionados con los valores y el desarrollo de capacidades relacionadas con la afectividad. Las consecuencias de todo ello se deja ver en la presencia de un reduccionismo en las aulas de Educación Infantil en cuanto al uso de materiales; proliferando de manera exclusiva de fichas y demás textos estandarizados de las editoriales.

Esta homogeneidad del material se presenta como un importante obstáculo en lo que se refiere a la atención a la diversidad. Las características propias del estadio evolutivo en el que se encuentran los niños y las niñas hacen que los posicionamientos homogeneizadores no sólo afecten al desarrollo del alumnado “diferente”, sino a todo el alumnado de Educación Infantil. Téngase en cuenta, además, que la respuesta “no correcta”, “no adecuada” que se espera, puede generar en el niño o la niña situaciones de rechazo, de baja autoestima, de miedos, al mismo tiempo que corre el peligro de ser identificado bajo el paraguas de la carencia, del difícil, o del lento, entre otras etiquetas. Ya no se entiende, por ejemplo, que a una determinada edad, el niño o la niña no lea o escriba, pues ésta queda convertida en un criterio poderoso de “normalización”.

No podemos olvidar tampoco que el objetivo de promover procesos homogeneizadores procede de los más dispares sectores de poder, desde las modas en la ropa, en los juguetes, en las costumbres culturales, en la creación de pensamiento y maneras de proceder únicas en diferentes ámbitos de la vida. Los grupos de poder saben lo vulnerables que pueden llegar a ser los colectivos sociales en el momento que se les educa en la adquisición de unos determinados valores que les lleve a actuar de forma homogénea y la facilidad con que pueden ser controlados y/o manipulados. Desde distintos sectores sociales se pide una mayor homogeneización del curriculum, por ejemplo en toda España, de manera que todos los sujetos estudien en las distintas comunidades autónomas los mismos contenidos y por supuesto, con un enfoque homogéneo. Se trata de un discurso favorecedor de la aparición de recursos homogeneizadores que ficticiamente se venden como garantes de igualdad. Pero la cuestión es si todo ello resulta justo y equitativo. De esta falsa igualdad se benefician tanto aquellos colectivos que pretenden la uniformización del saber, como los grupos editoriales que no necesitan diversificar sus productos en excesivo y por lo tanto abaratar sus costes de producción. Además, no falta un sector del profesorado que en cierto modo se beneficia en el sentido de que se siente más seguro sabiendo que hace lo mismo que los demás y que las familias no presionarán porque procede de forma diferente. Por tanto, el discurso de la homogeneización puede tener un fuerte calado en la sociedad, en detrimento de aquellos discursos en los que se promueve la heterogeneidad.

Son muchos los colectivos de docentes e incluso de familias y otros colectivo sociales que no entienden una escuela sin un recurso básico de referencia, generalmente, el libro de texto en sus diferentes formatos. Es por ello urgente abordar con ellos todo un proceso de desmitificación en el cual esté presente el análisis y discusión de los valores dominantes que difunden. Existe una necesidad imperante de que el profesorado se convierta en verdadero conocedor de los libros de texto o de cualquiera de los materiales o recursos con los que trabaja en el aula, pues debería tener muy presente cómo la exclusión de una persona, de un colectivo, bien se puede esconder, no sólo detrás de la invisibilidad de determinados contenidos, también en la difusión y/o popularización de estereotipos sociales y culturales que acaban

desembocando en la construcción de actitudes y comportamientos discriminatorios desde las primeras edades de los niños y niñas. Es así bien importante deshacer esta estandarización en los encuentros con las familias y a través de la formación del profesorado. De esta forma, la evaluación de los libros de texto en sus diferentes formatos, como las de otros materiales y recursos, representa una responsabilidad ineludible para las escuelas y los equipos docentes; así como la difusión de sus resultados en la comunidad escolar y en la sociedad en general. Adaptarlos, reelaborarlos, sustituirlos, desecharlos, eliminarlos... Caben diferentes posibilidades en relación a los materiales y recursos que exigen, sin lugar a dudas, discusiones críticas de gran calado en los centros con objeto de tomar decisiones verdaderamente educativas.

Materiales, recursos y necesidades infantiles

Los niños y niñas de Educación Infantil evolucionan desde la perspectiva individual que produce el juego en solitario a la perspectiva colectiva que les hará compartir intereses colectivos a veces muy marcados e incluso estereotipados, como consecuencia de los mismos medios de comunicación y de las multinacionales del ocio y consumo (Buckingham, 2003). A pesar de que no faltan los docentes y las familias no partidarios de materiales de este tipo, sin embargo la fuerza del grupo de iguales y como no, del mismo mercado con su publicidad, puede resultar muy intensa. Hay así una necesidad en la escuela de aprovechar estos intereses fomentados desde tales ámbitos y los recursos utilizados para su difusión con la intención de analizarlos y discutirlos con la infancia. Por ejemplo, urge analizar en los equipos docentes, con las familias, con la infancia, los comportamientos y características de determinados personajes popularizados a través de medios de comunicación como la televisión, entre otros y/o la imposición de una determinada estética como dominante.

En las aulas de Educación Infantil se visualizan películas, entre ellas las series de animación; se realizan proyectos, se cubren fichas, se utilizan cuentos, se dispone de juguetes... En cualquiera de los casos el profesorado debe analizar y ser consciente del aprovechamiento que de ellos se pueden hacer para trabajar valores individuales y colectivos, relativos a equidad, justicia, conocimiento del otro, coeducación, entre otros. En el fondo estamos hablando de la necesidad de que los propios intereses y/o inquietudes del alumnado sirvan de punto de partida al profesorado para promover aprendizajes significativos en relación al mundo de manera que niños y niñas se construyan como ciudadanía capaz de tomar decisiones de forma reflexiva y crítica.

La estandarización del uso de determinados recursos y la eliminación de otros bien puede contribuir a reducir las posibilidades de aprendizaje del alumnado, máxime cuando tal estandarización está olvidando la diversidad de características de éste. Somos conscientes de que el ser humano aprende en el mundo que le rodea a través de los sentidos, de las interacciones con los demás y de las propias interacciones con el medio natural y social en el que vive. Por este motivo, resulta imprescindible que haya recursos para trabajar en torno a estos aspectos claves. Olfato, gusto, tacto, vista, oído... nos ayudan a conocer el mundo que nos rodea. La diversidad funcional que presenta el alumnado del aula en el uso de cada uno de ellos ha de ser un elemento esencial a tener en consideración por el docente.

Sirva de ejemplo para lo expuesto el hecho de que cuando en el aula ordinaria asiste alguna persona con discapacidad perceptiva, especialmente en la vista o en el oído o en ambos, se introducen más materiales y recursos que puedan facilitar el aprendizaje de estos niños y niñas. En el primer caso, podríamos estar hablando de la introducción de más recursos auditivos, táctiles, de gusto, olfato, etc. En el segundo caso, además de los táctiles, de gusto, olfato, tendrían mucha cabida lo visual. Sería conveniente que en el aula se desarrollaran experiencias y se usaran recursos que faciliten el uso de todos los sentidos. Resulta imprescindible promover experiencias que permita a todo el alumnado del aula aprender a descubrir y usar las potencialidades de todos los sentidos que poseen. Con frecuencia, la ausencia en el aula de personas que presenten algún tipo de diversidad funcional sensorial severa, implica la reducción de la presencia de este tipo materiales en el aula, olvidando o ignorando lo altamente provechosos que pueden ser para todo el alumnado del aula. Por ejemplo, en el caso de haber en el aula personas con diversidad funcional visual, suele haber materiales auditivos, manipulativos y táctiles, incluso olfativos muy interesantes que no son habituales en el aula ordinaria, pero que son de máxima utilidad para el resto del alumnado.

Claramente si no introducimos esa variedad de recursos en el aula ordinaria y sólo lo hacemos cuando en el aula hay alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo quizás nos tengamos que cuestionar si estamos respondiendo a otro elemento importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estamos hablando de la diversidad que genera el reconocer el valor de los distintos estilos de aprendizaje. La diversidad dentro del alumnado también está muy relacionada con las diferentes maneras que todos y todas tenemos de aprender. El aula de infantil puede constituirse en un lugar clave para la potenciación del aprendizaje individual y compartido generando situaciones y haciendo uso de materiales que faciliten aprender incluso simultáneamente desde distintas fuentes, experiencias, etc. Conscientes de esta situación, el alumnado sabrá que cada persona puede aprender recorriendo diferentes caminos, utilizando diferentes estrategias; y que no existen “formas” mejores que otras, sino que la idoneidad de “aprender” está en relación con las características personales de cada sujeto, lo que evidentemente puede favorecer la comprensión de que no todos y todas tengan que aprender lo mismo.

La complejidad de la toma de decisiones con respecto a los recursos que se pueden usar en el aula queda patente. No sólo es una complejidad deriva de la dificultad del proceso, sino también de la cantidad de variables a tener en consideración. En todo ello, no podemos ignorar el papel que tiene el trabajo cooperativo entre profesorado. El debate, el diálogo, la introducción de perspectivas de análisis diferentes puede conllevar una mejora a la hora de usar o promover el uso de un recurso dentro de la clase. En este sentido, resulta de especial relevancia el funcionamiento de los equipos docente que desarrollan su trabajo en la misma aula, pero no sólo el debate debe girar en torno a aquéllos que se encuentran en la misma clase, sino que debe implicar a todo el profesorado del centro. En la actualidad, la selección de materiales en los centros educativos no siempre están sometidos a un riguroso análisis de evaluación de las distintas propuestas, sino que existen variables que intervienen y que muchas veces no están directamente relacionadas con las necesidades infantiles y/o las mismas características del material. Ejemplos podrían ser la popularidad, poder económico de las editoriales, el costo, o la tradición en cuanto a su uso (Rodríguez Rodríguez, J., 2009).

La familia y la comunidad en la promoción de recursos para la inclusión

La búsqueda de mayores cuotas de inclusión educativa y social no puede quedar restringida al trabajo desarrollado exclusivamente en la escuela sino que se tiene que implicar la comunidad educativa en general. En este sentido, resulta muy importante que exista un verdadero debate social sobre qué ciudadano y ciudadana queremos. Es necesario que las familias sean conscientes del rol fundamental que juegan desde el nacimiento de sus hijos e hijas, incluso antes, en favorecer que haya una comprensión y visibilización de la diversidad como riqueza. Romper con estereotipos como que los niños deben vestir una determinada ropa y las niñas otra, de que hay juguetes según el sexo de sus descendientes, la consideración de que el que no cumple la “norma” de lo “normal” es “extraño” o “raro”, entre otras muchas cuestiones, puede suponer un importante empuje para que los niños y niñas desde su nacimiento vayan asimilando que la diversidad es lo “normal”.

Las escuelas de padres y madres deberían desembocar en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje en los centros a las cuales tienen acceso todos los miembros de la comunidad escolar sin exclusiones, dando paso también a la participación de colectivos que se dedica a investigar sobre la educación, no como expertos, sino como cuestionadores del conocimiento existente. Estas comunidades al estar sostenidas sobre la discusión colectiva contribuyen en los centros a desmoronar el individualismo feroz, la competitividad descarada, a la sustitución de la búsqueda enfermiza de la homogeneidad por lucha por la igualdad y el valor de la diversidad y en general al fomento de valores vertebrados sobre el respeto a la igualdad de derechos. La influencia de las familias en sus descendientes si bien es continuo, resulta más profunda en las edades más tempranas. Tomar conciencia de ello, constituye una tarea esencial en la cual la construcción de estas comunidades de aprendizaje en los centros puede adquirir un valor inestimable, pues de ellas pueden emerger reflexiones críticas bien valiosas que pueden ayudar a las familias a orientar la educación de sus niños y niñas como ciudadanía crítica y responsable.

Estas comunidades pueden extender su ámbito de influencia presionando a otras instituciones como las municipales para que sean muy cuidadosas en la introducción de recursos de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, fuera de la escuela (Vera, J. y Otros, 2007). Buena parte de los niños y niñas pasan cantidad de tiempo fuera del ámbito educativo escolar en otras instituciones que, igual sin tener el carácter de educación formal, ejercen también un papel educativo bien importante. En este sentido, la selección, la adaptación o elaboración de los recursos que utilicen deben hacerla reflexivamente desde el compromiso con la igualdad y las responsabilidades que ello conlleva.

Deberíamos por ejemplo preguntarnos si los juegos que se instalan en los parques infantiles posibilitan la participación de todos los niños y las niñas, con independencia de sus características físicas, psíquicas, perceptivas; o si se busca el valorar la pluralidad de culturas en las bibliotecas públicas. Igualmente podríamos cuestionar si las actividades colectivas se favorece la relación entre personas que presentan diversidad funcional y el resto de la población o qué actividades extraescolares se promueven desde las asociaciones de padres y madres de alumnos o desde las instituciones públicas. Desde luego que hay un sinfín de cuestiones que las familias y la comunidad en general tienen que abordar destinadas a reflexionar acerca de cómo facilitar la atención a la diversidad de niños y niñas desde la más temprana edad.

El trabajo cooperativo entre la escuela y la sociedad en general se constituye en una necesidad básica para la superación de numerosos estigmas que dificultan una mejor comprensión y atención de la diversidad tanto dentro como fuera de los entornos escolares. Defendemos la fuerza de la escuela por su capacidad transformadora, pero teniendo en cuenta que la sociedad en pleno ha de asumir la responsabilidad de procurar la educación a todos los niños y niñas. No olvidemos que la sociedad (medios de comunicación, sectores productivos, grupos familiares, grupos de iguales...), configura, un clima, un escenario bien complejo donde se produce la socialización y el aprendizaje de los niños y niñas, lo que nos lleva a afirmar la necesidad de buscar puntos de encuentro entre todas las instituciones sociales de una comunidad, con el objetivo de formular propuestas educativas coherentes entre sí que generen oportunidades para aprender en comunidad y en diversidad (Castro Rodríguez, M.M., Rodríguez Rodríguez, J. y Zapico Barbeito, H, 2007).

Una última consideración

Desde una perspectiva de promoción de la inclusión escolar y social, el uso de recursos y materiales del propio entorno del alumnado y progresivamente de los entornos distantes, resulta clave en el proceso de adquisición de conocimiento, estrategias de análisis, comprensión y toma de decisiones del alumnado, con el objetivo de que los conocimientos adquiridos le sean útiles en su vida diaria. Téngase en cuenta, además que el uso de recursos del entorno puede ser muy beneficios para todo el alumnado, presente o no Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, pues les va a facilitar la adquisición de estrategias y conocimientos para su vida dentro y fuera del aula. Pero además resulta habitual que un mismo recurso puede servir para trabajar diferentes aspectos.

No hemos de perder de vista que si los pequeños y pequeñas tienen poder de decisión sobre la utilización de los objetos del aula, podrán tener poder de decisión, tanto sobre las finalidades de las actividades escolares, como sobre el proceso mismo de realización de éstas. Atención especial merece la regulación de los espacios y materiales a través de rincones que hace el profesorado. Esta regulación debería ser objeto de deliberación del profesorado con los niños y niñas, de manera que quede garantizada la igualdad de oportunidades en cuanto a los materiales y recursos allí presentes.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, pp. 77-97
- Area, M.; Parcerisa, A.; Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

- Castro Rodríguez, A. I. (2009). Aportaciones de los distintos lenguajes a los materiales utilizados en aulas ordinarias donde asisten alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Rodríguez, J., Horsley, M. and Knudsen, S.: *10th International Conference on textbooks and educational media. Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela, pp. 282-292
- Castro Rodríguez, A. I. (2009). O uso das TIC nunha proposta de inclusión social. *Revista galega de educación*, 44, pp.146-149
- Castro Rodríguez, M. M. (2014). Inclusive education in environmental studies textbooks for primary education. *IARTEM e-Journal*, 6 (3) 49-66
- Castro Rodríguez, M. M. y otros (2007). Un material hecho a medida. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, pp. 40-43
- Castro Rodríguez, M. M. y Valín Arias, D. (2007). La integración del educador social en la escuela comprensiva. Una respuesta integral a las necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 160, pp. 18-23
- Castro Rodríguez, M.M. (2007). "The use of the textbook for pupils with special educative needs". Horsley, M. and MaCall, J. (Coord). *The ninth International Iartem Conference on textbooks and educational media: peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational media*. IARTEM: Tonsberg, Noruega, pp. 126-131
- Castro Rodríguez, M.M., Rodríguez Rodríguez, J. y Zapaico Barbeito, H. (2007). La comunidad en la escuela. Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. En Vera, J. y otros. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó, pp 139-177
- Cooper, H. (2014). Why are there no history text books in english primary school?. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), pp. 27-42
- Ferreyra, J. A. ; Méndez, A. y Rodrigo, M.A. (2009). El uso de las TIC en la Educación Especial: Descripción de un Sistema Informático para Niños Discapacitados Visuales en Etapa Preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 55-62
- Malaguzzi, L. (2001). *Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- Mariano C. (2007) (Editor). *Democracia, deliberación y diferencia*. Madrid. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El curriculum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2005). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- Molina García, S. (2007). *La escolarización obligatoria en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Moreno Lucas, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19 (Núm. especial marzo (2013), 329-337
- Morin, Edgar (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Madrid: Paidós Estado y Sociedad.
- Paredes Labra, J. (2004). Dilemas en relación a los materiales y recursos para una Educación Infantil inclusiva. *Revista Latinoamericana de Tecnología*, 3 (1), 449-466
- Rodríguez Rodríguez, J. y Montero Mesa, M. L. (2004). Indefinición terminológica y tecnología educativa. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 22, 51-65
- Rodríguez Rodríguez, J. (2009). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais
- Rodríguez, J., Horsley, M. and Knudsen, S. (2009): *10th International Conference on textbooks and educational media. Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela
- Sánchez Blanco, C. (1994). *La cooperación en Educación Infantil*. A Coruña: UDC.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *Dilemas de la Educación Infantil*. Vol. 1. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: Sevilla.
- Sánchez Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Blanco (2009): Violence, Social Exclusion and Construction of Identities in Early Childhood Education. En: J. Schostak y J. Schostak, (Eds.) (2009): *Researching Violence, Democracy and Rights of People*. Londres: Routledge.
- Sánchez Blanco, C. (2011). *Peleas y daños físicos en Educación Infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Blanco, C. (2013a). Pobreza, Alimentación y Juego en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 261-277.
- Sánchez Blanco, C. (2013b). *Infancias nómadas. Educando el derecho a la movilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Savater, F. (1997). Educar es universalizar. *Revista Cuadernos de Álzate*, 16, 7-18.
- Shor, I. y Freire, P. (1987). *Pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. London: Bergin and Garvey.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Varela, J. y Alvarez Uria, F (1989). *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. México: Fondo de cultura Económica.
- Vera, J. y otros. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó
- Vicente Álvarez, R. M y Rodríguez Rodríguez, X. (2014). Opinión y valoración del profesorado sobre los materiales didácticos de música en Educación Infantil. Bordón. *Revista de pedagogía*, 66 (3), 149-166

Horsley, M. and MaCall, J. (Coord). *The ninth International Iartem Conference on textbooks and educativonal media: peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational media*. IARTEM: Tonsberg

Artículo concluido el 5 de marzo de 2015

Sánchez Blanco, C. & Castro Rodríguez, M.M. (2015). Dilemas en relación a los materiales y recursos para una educación infantil inclusiva *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 87-104.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Concepción Sánchez Blanco

**Profesora Titular/Universidad de A Coruña
España**

Mail: concha@udc.es



Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Pertenece al grupo de investigación en Innovaciones Educativas dentro del Área de Didáctica y Organización Escolar. Dedicada a la investigación de temas relacionados con la escolaridad temprana, el curriculum oculto, la exclusión, la desigualdad, la violencia y la justicia social en el ámbito de la Educación Infantil ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y publicado numerosos artículos y libros al respecto en revistas y editoriales nacionales e internacionales. Ha sido Profesora Visitante en prestigiosas instituciones internacionales como el "Centre for Applied Research in Education (C.A.R.E.)" de la Universidad de East Anglia del Reino Unido y el Education and Social Research Institute de la Universidad Metropolitana de Mánchester.

M^a Montserrat Castro Rodríguez**Profesora Titular/Universidad de A Coruña
España*****Mail: mcastror@udc.es***

Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Previo a su incorporación a la docencia universitaria trabajó como docente en las distintas etapas del sistema educativo. Sus líneas de trabajo e investigación se centran en los aspectos didácticos y organizativos para la atención a la diversidad; viene participando en grupos de trabajo que elaboran recursos territorializados. Desde hace 14 años forma parte del grupo Cavila, perteneciente al MRP Nova Escola Galega, que se centra en análisis y elaboración de materiales y recursos usados en contextos educativos. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, tanto como ponente como organizadora. Ha publicado libros y artículos en revistas a nivel nacional e internacional.