

FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS: UNA ALTERNATIVA TRANSFORMADORA

| Consol Aguilar Ródenas

Resumen: La implementación del género en la formación inicial de maestras y maestros debe ir unida a una acción política educativa coherente con la igualdad, ligada a toda democracia, a un posicionamiento curricular proactivo, porque se necesita una coherencia entre la teoría y la práctica cotidiana en las aulas. En una Universidad en donde cada vez más el conocimiento se conceptualiza en razón del valor económico, donde la educación no es un derecho ligado a la formación de las personas, sino una mercancía más; en una Universidad donde la reflexión crítica, tiene que lidiar con la creciente burocratización de la docencia; en una Universidad en la que la normativa sobre la formación inicial de maestros y maestras en igualdad efectiva y contra la violencia de género en demasiadas ocasiones se queda en papel mojado; en una Universidad en donde se sigue considerando, todavía, un asunto menor el género y no un asunto de Derechos Humanos, debemos comprometernos en generar prácticas alternativas que favorezcan la sensibilización y la formación del estudiantado desde un pensamiento divergente y crítico.

Este artículo tiene como propósito compartir nuestra experiencia desde la teoría crítica, lanzando un nuevo hilo, para ayudar a tejer esa red solidaria; una experiencia ligada a la lectura dialógica, emancipadora en el sentido freireano: la lectura de la palabra que nos lleva a la lectura del mundo, de la realidad, favoreciendo un pensamiento crítico, plural, diverso y enriquecedor, desde la voz protagonista del estudiantado, que nos comprometemos como ciudadanía activa.

Abstract: The implementation of gender issues in the teachers-to-be initial training should be related to an educational policy action consistent with equality, and linked to democracy and to a proactive curriculum stance, since coherence between theory and daily practice in classroom is required in nowadays education. The modern university has become a place where knowledge is increasingly conceptualized on the basis of economic value; where education is not a right linked to people development, but simply a product; where critical thinking has to deal with growing bureaucracy; where regulations on teachers training in effective equality and against gender violence too often come to nought; where gender is still a minor issue and not a human rights one. In light of this situation, we must commit to developing alternative practices that promote students awareness and training from a divergent and critical perspective.

This article aims to share our experience in critical theory and to launch a new idea to build up a solidarity network. We present an experience linked to dialogic reading, to Freire's

emancipatory education: reading the world always precedes reading the word. From students leading voice, this idea promotes a critical, plural, diverse, and enriching thinking we, as an active citizenship, are called up to engage with.

Palabras clave: Compromiso; Formación inicial de maestras y maestros; Género; Transformación; Didáctica de la lengua y la Literatura crítica.

Keywords: Commitment; Initial Teacher Training Teachers; Gender; transformation; Critical Teaching Language and Literature

DESDE QUÉ UNIVERSIDAD HABLAMOS

Nuestro estudiantado no está en la universidad únicamente para convertirse en profesionales eficaces, sino además para formarse humanísticamente, como personas y como ciudadanos y ciudadanas, algo que parece olvidar el enfoque neoliberal que está invadiendo la universidad. Como destacan Vicente Manzano y Luis Torrego no hay una sola manera de concebir la universidad, y defienden muy claramente lo que debe ser y cómo esta concepción influye en el estudiantado (2009):

La Universidad debe ser un centro de investigación, docencia, diseño e intervención. El profesional de la Universidad no puede permanecer con los guantes puestos (Freire, 2001), sino que debe implicarse y comprometerse con la realidad que investiga y de la que genera conocimiento. El quehacer de la Universidad, como el de toda criatura generada por la sociedad, debe estar al servicio de ésta según su peculiaridad, en este caso la construcción de conocimiento. Lo que debe procurar, por tanto, es que los objetivos de esa creación se sitúen con absoluta claridad en las urgencias sociales, respondiendo con conocimiento a las principales necesidades de solución, tanto globales como locales. No debe limitarse a una posición reactiva, sino que ha de ser eminentemente proactiva: identificar los problemas antes de que éstos surjan, contar con sus propios medios para jerarquizar las urgencias, basados en el conocimiento, y proponer vías generales y concretas para el desarrollo social.[...] en cuanto al cometido de formación y bajo esta perspectiva, el objetivo es formar personas autónomas que no sólo cumplen con la capacitación [...], sino que constituyen verdaderos agentes sociales de cambio. Lo que añade la formación universitaria es un poderoso bagaje de conocimiento [...] El universitario es un utópico convencido en el sentido de que participa en las utopías y trabaja para hacerlas realidad. En palabras de Freire (2001, p. 43): «Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella» (pp.486-487). Henry Giroux evidencia la relación entre el conocimiento, la autoridad y el poder que va ligada a la pedagogía crítica, subrayando la importancia de convertirnos, profesorado y estudiantado, en agentes del cambio social, también desde la pedagogía crítica (Barroso, 2013):

"...se ocupa de enseñar a los alumnos no sólo a pensar, sino a luchar a brazo partido con sentido de responsabilidad individual y social, y lo que significa ser responsable de las acciones propias como parte de un intento más amplio para ser un ciudadano activo que puede ampliar y profundizar las posibilidades de la vida pública democrática".

Giroux destaca que la educación democrática se ha devaluado a favor de una pedagogía de la mercantilización y la represión. Al mismo tiempo, subraya, la educación ha sido recalculada ideológica y estructuralmente, y nos recuerda que la pedagogía cultural que circula en espacios de educación informal impulsan un conocimiento y unos valores, unas identidades y unas relaciones sociales, desde los imperativos de la mercantilización, la privatización, el consumo y la desregulación, generando una cultura capitalista, depredadora a través de aparatos culturales que promueven la violencia simbólica generalizada. (Barroso, 2013). También incide en la producción actual del conocimiento inspirado en el neoliberalismo, en el capitalismo de libre mercado (Barroso, 2013):

Dentro de la ideología neoliberal, el mercado se convierte en la plantilla de la organización del resto de la sociedad. Todo el mundo es ahora un cliente, y cada relación es finalmente juzgada en términos de rentabilidad. La libertad ya no es la igualdad, la justicia social o el bienestar público, sino la libertad del comercio de mercancías, del capital financiero y de las materias primas. La producción de conocimiento está en el centro de este régimen orientado al mercado. [...] La cultura empresarial organiza las estructuras de gobierno de la educación, el conocimiento es visto como una mercancía, y los estudiantes son tratados reductivamente, como los consumidores y los trabajadores. El conocimiento es la nueva forma privilegiada del capital y en nuestras escuelas está aumentando el conocimiento que viene bajo el control de las políticas establecidas por los ultra-ricos, los fundamentalistas religiosos, y de las principales élites corporativas.

También en nuestro contexto, se ha venido advirtiendo del peligro de convertir la educación en un cuasi-mercado que sirva, exclusivamente a los intereses de la economía neoliberal (Femández, 2009), desde un el discurso hegemónico conservador ligado al modelo de las competencias (Cascante, 2004 y Martínez Bonafé, 2004). Su posicionamiento ha sido largamente compartido y argumentado en la comunidad educativa (Aguilar, 2012a). Las competencias se transforman en filtros, porque las acreditaciones para justificarlas no siempre son accesibles para toda la ciudadanía. El sistema educativo, cada vez más, se convierte en una empresa competitiva y los criterios dejan de ser educativos, pasando a ser criterios mercantiles de control; la mercantilización del conocimiento, además, es un proceso de preparación para la mercantilización de la propia persona, para un proceso de individualización y de competencia en lugar de solidaridad (Aguilar, 2015a). También de colonización a través del lenguaje. Pep Aparicio (2017) reflexiona:

Previo a la colonización del lenguaje está la colonización de nuestra práctica, de nuestro cerebro y de nuestro cuerpo, porque si no, no hablo así. Cuando te reúnes con otra gente y de repente estás hablando de cómo van las dinámicas, de que tenemos gente joven que tiene determinadas problemáticas, estoy detectando en mi grupo de clase que muchos no comen [se refiere a su clase de FPA]. No almuerzan nunca. Pero no lo hacen porque no tengan tiempo, sino porque no tienen dinero. [...] Si la primera necesidad que tenemos, que es comer, no está cubierta, el resto no funciona... [...] reclamo la vuelta a la artesanía y a su saber hacer como oficio y el abandono de la profesionalidad. La profesionalidad está vinculada a un servicio, a los clientes y/o usuarios... Y es así como habla la Conselleria de Educación, y es así como hablan compañeros y compañeras nuestras, y es así como hablan y escriben los profesores universitarios, etc. Por tanto, cuando hablamos de clientes

y de usuarios, estamos hablando de profesionales. Cuando estamos en estas dinámicas, estamos cosificando a los otros y las otras. Y si los cosificamos son objetos, y no puedo tener una relación con ellos, ni mediar con ellos. (p.110).

Luis Torrego y Víctor López exponen los criterios que deberíamos considerar en determinados procesos y prácticas educativas ligados al desarrollo político e ideológico de la sociedad, defendiendo (Torrego-López, 1999):

La educación, y la Universidad es un ejemplo claro de ello, conoce una peligrosa tendencia a dedicarse a lo productivo y rentable por sus resultados materiales y a olvidarse de generalidades. La universidad se ha vuelto productiva en exceso. No se discuten en ella las afirmaciones que proponen ajustarse a las exigencias de una economía productiva; los criterios de productividad, eficacia, rentabilidad se aceptan como ideales naturales a los que tuviera que tender la institución universitaria, se fomenta el individualismo exacerbado y la competitividad, el énfasis en los resultados, el pragmatismo, como si fuesen procesos sanos y beneficiosos para la sociedad. Es preciso, pues, un proceso de reflexión crítica que haga ver las contradicciones que esta ideología y estos valores introducen en una educación que nunca debe abandonar su pretensión esencialmente humanizadora. Hay que rescatar el viejo concepto de compromiso; compromiso con el trabajo que realizamos y con la educación como herramienta transformadora de la realidad, como palanca para conseguir un mundo más justo (pp.51-52).

Noam Chomsky destaca que el aprendizaje verdadero se produce cuando se invita a que el estudiantado descubra por sí mismo la naturaleza de la democracia y su funcionamiento, destacando (2007: 41): "En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia". Por su parte Pep Aparicio defiende prácticas de libertad ligadas a un tiempo-espacio de resistencia, desde el compromiso político, desde procesos de subjetivación imprescindibles en todas las prácticas educativas de libertad, prácticas que posibiliten el ejercicio de la ciudadanía activa y radical a las personas participantes (Aparicio, 2017:228).

¿DÓNDE QUEDA LA IGUALDAD?

En este contexto las mujeres siguen siendo las que sufren la desigualdad, cuando suponen la mitad de la población mundial. Un mundo en el que las personas, independientemente de su género, sean iguales no es una cuestión de debate, porque los derechos humanos no son negociables y la educación pública tiene una responsabilidad muy importante en este tema. Nancy Fraser expone cómo entiende la relación entre teoría crítica y género (1990):

Una teoría crítica de la sociedad articula su programa de investigación y su entramado conceptual con la vista puesta en las intenciones y actividades de aquellos movimientos sociales de la oposición con quienes mantiene una identificación partidaria aunque no acrítica. Las preguntas que se haga y los modelos que designe están informados por esa identificación e interés. Así, por ejemplo, si las luchas contra la subordinación de las mujeres figuran entre las más significativas de una época dada, entonces una teoría crítica de la sociedad de ese período tendería, entre otras cosas, a arrojar luz sobre el carácter y las bases de esa subordinación. Emplearía categorías y modelos explicativos que revelaran

en lugar de ocultar las relaciones de dominación masculina y subordinación femenina. Y desvelaría el carácter ideológico de los enfoques rivales que ofuscaran o racionalizaran esas relaciones. En tal situación, por tanto, uno de los criterios de valoración de una teoría crítica una vez hubiera sido sometida a todas las pruebas habituales de adecuación empírica sería: ¿con qué idoneidad teoriza la situación y perspectivas del movimiento feminista? ¿En qué medida sirve para la autoclarificación de las luchas y anhelos de las mujeres contemporáneas? (pp. 49-50)

Asunción Ventura (2009) evidencia en relación al género, que en la legislación del proceso de Bolonia, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque el feminismo académico se planteó la oportunidad para debatir sobre la necesidad de incorporar los estudios de género en la formación reglada, en realidad no existió ningún debate y el contenido de los nuevos planes de estudio obedeció a intereses de grandes grupos de la universidad aliados a personas externas a la misma institución, que participaron en el proceso de elaboración de los planes de estudio, nombradas, en gran manera, a propuesta de estos mismos grupos, y que en muy pocos casos tuvieron en cuenta criterios relacionados con la mejor formación y capacitación del estudiantado. En esta reflexión sobre el contenido curricular Carmen Rodríguez reflexiona sobre el papel de los contenidos escolares como instrumento de configuración de las estructuras sociales, de construcción de nuestro colectivo simbólico y de nuestra identidad de género, evidenciando (2014):

Y aquí se ha dado una "ablación de memoria", por el papel asignado a las mujeres, que han vivido desiguales circunstancias sociales y políticas, porque han sido instrumentos para los fines de otros, y por cómo se ha realizado la selección de los mismos [contenidos escolares], desde una visión que ha acentuado su exclusión y justificado las desigualdades en su naturaleza diferente. (...) existe una fuerte reacción conservadora, donde nuevamente la lucha por los derechos de las mujeres no es necesaria o no es prioritaria y esconde otras más fundamentales que marcan la agenda de la crisis económica, aunque ellas representen mayoritariamente a la pobreza mundial. Además, la igualdad de género ha sido suplantada por otras luchas sexuales, culturales y religiosas que, en lugar de ser añadidas como parte de la diversidad del ser humano, han olvidado que las mujeres están en el centro de las mismas y están presentes en todos los colectivos (...) Los saberes escolares muestran verdades parciales porque el poder imposta a la verdad y lo hace mediante inercias pero también en tomas de postura conscientes. Para ello cuenta con el conservadurismo inherente a los saberes académicos que reside en su carácter sagrado y de verdad. Los conocimientos no son tratados como construcciones sociales susceptibles de ser puestos en cuestión. También cuenta con los mecanismos sutiles con los que se urden las formas de hacer escuela, que no responden solo a prácticas repetidas sino a micropolíticas que siguen manteniendo las relaciones de poder. (...) Los significados socioculturales transmitidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares son manifestaciones que invisibilizan a las mujeres en experiencias, participación y competencias. Generan pensamientos y comportamientos en la sociedad y en el alumnado porque se difunde una arqueología del saber que legitima el orden social de los discursos que sustentan las actuales sociedades. (pp. 33-35)

Es necesario sensibilizar y formar en género al estudiantado de formación inicial de maes-

tro-a, porque van a ser el profesorado futuro. Sin sensibilización y formación no es posible el cambio, porque para educar hay, también, que educamos. Aunque existe una normativa que incluye esa necesaria formación (artículo 24 de la Ley de Igualdad y artículo 7 de la Ley contra la Violencia de género), ni las distintas leyes de igualdad autonómicas, ni los decretos curriculares de la educación infantil y primaria, han logrado que el género esté presente de manera real, no anecdótica, en la mayoría de las escuelas. La falta de sensibilización y formación en género se evidencia, claramente, en el contenido curricular de la formación inicial de maestros y maestras (Aguilar 2015a). Esa es una necesidad que se debe transformar. Otro gran problema es la carencia de formación en género del profesorado de formación cuyo resultado es que los futuros/as docentes en su formación inicial, carecen de herramientas de análisis para identificar y transformar los elementos que mantienen y reproducen la desigualdad de género.

NUESTRO COMPROMISO

La teoría crítica defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de extensión de los derechos y libertades para toda la ciudadanía; defiende la necesidad de cuestionar las relaciones asimétricas de poder, articulando estrategias colectivas para transformar las desigualdades que esas relaciones, sus abusos, tienen en la vida de las personas. Nuestro posicionamiento desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) como herramienta para la democracia, la igualdad y la equidad defiende que la DLL crítica (Aguilar, 2012b: 6): "se compromete en generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social entre las que podemos señalar: exclusión social, sexismo, violencia de género, racismo, discriminación por razón de diversidad física u homofobia entre otras". Como defiende Luis Torrego (2012:3) es muy importante que la formación inicial ayude, a los futuros y futuras maestras, a que sean conscientes de las funciones sociales y políticas de la realidad educativa, desde el compromiso político y ético.

Nuestras acciones educativas se articulan desde:

a) Los debates asamblearios. El primer día la clase se constituye en asamblea permanente entendiendo la asamblea como herramienta de democracia, en la que se generan interacciones transformadoras, los debates se centran en artículos académicos que se debaten desde los interrogantes que lleva a la plenaria el estudiantado desde una pedagogía de la pregunta freireana que empodera al estudiantado y no desde una pedagogía de la respuesta que suprime su voz. Por eso es importante lo aprendido en la asamblea, la manera de relacionarse entre todas las voces, las subculturas e identidades diversas e híbridas;

b) El aula virtual. Organiza y estructura nuestro trabajo. A través de ella accedemos a cientos de foros, desde materiales hipermodales e hipertextuales recursos (webs, publicidad, blogs, cine, películas, canciones, fanfics, revistas electrónicas, conferencias, programas de orientación a la lectura...), para contrastar y complementar la información del trabajo en clase, los materiales vinculan la cultura popular con la cultura académica y generan nuevos interrogantes a debatir, entrar a los foros ni es obligatorio, ni penaliza no entrar, aun así la participación es masiva.

c) El libro de cada día. Antes de comenzar cada día leemos un libro de Literatura Infantil y

| 156 |

Juvenil (LIJ), cada libro genera nuevos itinerarios virtuales y nos ayuda a realizar lecturas muy diversas ligadas al tema que trabajamos.

d) La Tertulia Literaria dialógica (TLD). Hemos trabajado muchos libros clásicos de LIJ de calidad literaria y estética. También los hemos relacionado con otros de LIJ contemporánea ligados al tema que trabajamos. La TLD se produce un proceso intersubjetivo de creación de sentido, de relación dialéctica en relación con el texto y el contexto de la obra, pero, además, con el propio contexto de las personas participantes (Aubert et al., 2008 y Valls et al., 2008).

e) Los diarios dialógicos en constante (re) construcción colectiva, elaborados por el estudiantado y colgados en el aula virtual, incluyen todo lo que hemos hecho, desarrollado y vivido. Toda la información es pública y compartida.

f) Seminarios. Además del trabajo en clase y el aula virtual, donde todo lo investigado y aprendido se vuelve a debatir contando con la participación de diversos investigadores e investigadoras de otras universidades, de expertos-as, profesionales... etc.

Aunque venimos trabajando desde este posicionamiento desde el año 2005 y hemos desarrollado otros proyectos que siempre nos ayudan a relacionarnos con la realidad que nos rodea (Aguilar, 2013) integrando el género en el currículum de LIJ (Aguilar, 2006), en los últimos cuatro cursos académicos hemos desarrollado cuatro proyectos centrados en diversos aspectos del género. El curso 2013-2014 participaron 163 estudiantes y trabajamos la igualdad efectiva (Aguilar 2015 c y Aguilar 2015d). El curso 2014-2015 participaron 102 estudiantes, y nos centramos en la Violencia de Género (Aguilar, 2015c). El curso 2015-2016 trabajamos la diversidad LGTBI y participaron 74 estudiantes (Aguilar, 2016a y Aguilar 2017), y el curso 2016-2017 han participado 87 estudiantes y nos hemos centrado en la recuperación de la memoria histórica educativa femenina (Aguilar 2016b). En total en estos cuatro cursos han participado 426 estudiantes.

El proyecto del curso 2013-2014 sobre la igualdad efectiva surgió de una situación concreta, de un total de 163 estudiantes que cursaban las asignaturas de LIJ que impartía en la Universitat Jaume I, para el 88'4% del estudiantado la única referencia de los cuentos clásicos era Disney. Lo que nos llevó a la necesidad de trabajar sobre las representaciones culturales desde una reconstrucción del imaginario literario de LIJ, llegando a la LIJ contemporánea. No debemos olvidar que la mayoría de personas que han accedido a las versiones de Disney no han leído estos cuentos. Se hace patente que el imaginario literario compartido sobre la LIJ parte de las películas de Disney, que constituye, su única referencia, la única fuente de representación sobre su imaginario literario, que ha conformado identidades y significados sociales muy concretos, y que ha invisibilizado otros. Trabajamos el papel de los cuentos en la construcción social y cultural de los roles de género, el papel del marketing que se deriva de los productos Disney en la conformación de identidades en el proceso de hipersexualización y objetivación de las niñas y de las mujeres, también las nuevas interpretaciones culturales y artísticas a partir de este imaginario, abordando aspectos tan importantes como la desigualdad, la diversidad sexual, la violencia de género o la cosificación del cuerpo (Aguilar 2005 c y Aguilar 2015d).

El curso 2014-2015 nuevamente habíamos partido de una necesidad real. El I+D Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género (VdG) en la Formación Inicial del Profesorado (Puigvert, 2010) había visibilizado los obstáculos para la implementación de ésta formación para poder informar e intervenir, al igual que otros estudios sobre socialización preventiva contra la VdG en la adolescencia (Valls, R. et al, 2008), que habían demostrado que no se puede transformar la violencia cuando no se sabe identificar como consecuencia de la carencia de formación inicial de los maestros y maestras o cuando se improvisan soluciones para hacerlo (Santos et al., 2012:26-27, De Botton et al., 2012). Trabajamos la VdG partiendo de Barba Azul, y realizamos un recorrido hasta el ciberacoso en sus diversas manifestaciones, pasando por todo tipo de referentes culturales intertextuales, desde libros de LIJ contemporáneos que tratan la VdG adecuadamente y que, además, tienen calidad literaria y estética.

El curso 2015-2016 trabajamos la diversidad LGTBI cuestionando como sexualiza el sistema escolar desde la LIJ y como se naturaliza el imaginario literario de LIJ, sus significados, desde la necesidad de cuestionar el tabú y visibilizando la necesidad de romper estereotipos que generan desigualdad para poderlos combatir y transformar desde la igualdad, desde el compromiso, implementando acciones educativas efectivas ligadas a la inclusión de la diversidad sexual ligadas a la defensa de los derechos humanos y a la formación de una ciudadanía crítica. La necesidad de esta formación era evidente, el mismo año 2015 dos informes Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico (Pichardo, 2015) y el informe Estado de los derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI) (Amnistía Internacional, 2015), mostraban las consecuencias nefastas de la ausencia de sensibilización y de formación. Trabajamos libros excelentes que muestran la diversidad sexual, las diversas estructuras familiares y también, libros censurados, que trabajamos en clase, de calidad literaria y estética que encontramos resistencias homófobas en otros países.

Y este último curso 2016-2017 hemos trabajado la contextualización de las TPD, unida a la genealogía educativa de "Mujeres Libres". Hemos enlazado el tema de la guerra civil con la educación para la paz. Mujeres Libres querían superar la subordinación cultural de las mujeres más vulnerables, y aunque fueron pioneras en la relación entre la emancipación lectora y el género, siguen ausentes del currículum educativo oficial de la formación inicial de maestras y maestros, por eso hemos trabajado contra el olvido, la desmemoria, desde la recuperación de las genealogías de mujeres en educación (García Carrión – Ruiz, 2012:124-125 y Ruiz- Siles, 2009), y además desde una acción educativa concreta, Las TLD, que hemos desarrollado desde 2005, inspiradas en las tertulias que desarrollaron las Mujeres Libres.

Cada año en los seminarios nos han acompañado profesorado, profesionales de distintos campos (libreras, actores y actrices, músicos, documentalistas, investigadores e investigadoras,...) que han ampliado nuestra visión del tema y nos han ayudado a aprender más.

La voz del estudiantado, fundamental, siempre aparece recogida, una de las aportaciones deja muy clara su posición trabajando con todos y todas las demás desde esta opción (Aguilar, 2014):

| 158 |

"No formamos parte de una gran empresa llamada "universidad", ni consentimos que nos programen para un mundo laboral, queremos formarnos como ciudadanos críticos, democráticos y libres. (...) queremos compromiso (...) Necesitamos que la didáctica del diálogo llegue a las aulas" (p.257)

¿Quién dice que la educación pública no tiene futuro?, ellos y ellas lo son, palpitante.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, C (2006). "Género y formación de identidades". CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 191, 7-15.

<http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1007025>

Aguilar, C. (2012a). "La teoría crítica y la DLL: ¿Qué discurso se defiende en la formación de maestros y maestras desde el lenguaje de las competencias?" en Navarro, M. (Ed.). Actas del XII Simposio Internacional de la SEDLL (70-86). Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/54563>

Aguilar, C. (2012b) "Presentación: La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica". Lenguaje y Textos, 36, 5-23

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71046>

Aguilar, C. (2013). La Tertulia Literaria Dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras". Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 77(27,2), 93-102. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27430138008.pdf>

Aguilar, C. (2014). "Tejiendo compromiso: una experiencia recogida en los diarios dialógicos en el aula virtual de DLL" en Cleger, O. y De Amo, J.M. La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula (243-259). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/146265>

Aguilar, C. (2015a). "Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la universidad Jaume I". Temas de Educación, 21 (1), 77-96

<http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion>

Aguilar, C. (2015b). "Mirando a nuestro alrededor: cotidianeidad en educación, género y ciudadanía" En M. Aparicio, M. e I. Corella, I (eds.). Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente. Mujeres y hombres en el cotidiano educativo (39-70). Ediciones del Instituto Paulo Freire, 2015.

Aguilar, C. (2015c). "Gènere i formació d'identitats en la formació inicial de mestres de LIJ". Unitat d'Igualtat (2015): Investigació i Gènere a la universitat Jaume I (77-82). Castelló. Publicacions de la Universitat Jaume I.

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/124784>

Aguilar, C. (2015d). "Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales". *CLIJ*, 266,22-35.

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/125804>

Aguilar, C. (2015c). "Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ" en *Fundació Isonomia* (ed.). *Actas del Seminario Internacional contra la Violencia de Género*, 18-19 de noviembre de 2015 (11-30). Castelló: Universitat Jaume I / Generalitat Valenciana / Fundació Isonomia. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>

Aguilar, C. (2016a). "Formació inicial en mestres contra la LGTBIofobia desde la LIJ". *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I 2016*. Castelló: UJI.

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163519/9788416356874.pdf?sequence=3>

Aguilar, C. (2016b). "Actualitat de les propostes de lectura de "Mujeres Libres": accions concretes en projectes d' innovació educativa en la formació inicial de mestres al segle XXI" en *Educación en tiempos de guerra. XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació*. València 9,10 i 11 de novembre de 2016 (571-582). València: Institució Alfons el Magnànim <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/165122>

Aguilar, C. (2017). "LIJ y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros". *CLIJ*, 276,6-18

Amnistía Internacional. (2015). *Estado de los derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI) 2014/2015*.

<https://www.es.amnesty.org/uploads/media/InformeLGBTI2014-2015.pdf>

Aparicio, P. et al. (2017). "Educación permanente. Experiencias emancipadoras y prácticas educativas de libertad" en Corella, I.- Borox, P. (Ed.). *Educación permanente. Experiencias emancipadoras y prácticas educativas de libertad* (49-219). Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire.

Aparicio, P. (2017) "Epílogo. Cre-acción de prácticas educativas de libertad, compromiso político y ciudadanía común" en Corella, I.- Borox, P. (Ed.). *Educación permanente. Experiencias emancipadoras y prácticas educativas de libertad* (.221-237). Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire.

Aubert, A- Flecha, A.- García, C.- Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Barroso, J. (2013). "Una entrevista crítica con Henry Giroux". *Educación y solidaridad*, 28 de febrero. <http://educacionysolidaridad.blogspot.com.es/2013/02/una-entrevista-critica-con-henry-giroux.html>

| 160 |

Cascante, C. (2004). "La reforma de los planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación", *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(3),145-167. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/32/146>

Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
De Botton, L. - Puigdemívol, I. y De Vicente, I. (2012). "Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género, *Revista interuniversitaria de Formación de profesorado*, 73 (26,1), 41-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483008>

Fernández, E. (2009). "El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de los profesionales en la Educación Superior". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12(1),151-160. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1161>

Fraser, N. (1990). "¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género". En S. Behabib y D. Comella, *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política del género en las sociedades de capitalismo tardío* (49-88). Valencia: Alfons el Magnànim
García C, R.- Ruiz, L. (2012). "Aportaciones de las Mujeres del Movimiento Libertario". *Social and Education History*. 1(2),107-128.

Martinez Bonafé, J. (2004). "La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(3),127-143. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/32/145>

Manzano, V.- Torrego, L. (2009). "Tres modelos para la Universidad". *Revista de Educación*, 350,477-489 http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_21.pdf

Pichardo, J.I. (coord.).(2015) *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Ed. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de oportunidades. http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Puigvert, L. (2010). *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D (2007-2010). http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Incidencia_Ley_integral.pdf

Rodríguez, C. (2014). "La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares". *Cuadernos de pedagogía*, 447, 32-35

Ruiz, L. -Siles, G. (2009). "Aportaciones de Mujeres Libres (1936-1939) desde la educación para la inclusión de las mujeres obreras y campesinas" en Berrezuelo, M-R—Conejero, S. (coord.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social*

del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación .Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (339-348). Vol. 2.

Santos, T.- Bas, E. e Iranzo, P.(2012). "La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional", Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 73 (26, 1), 25-39 http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396509049.pdf

Torrego, L. (2012). "La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal "Rizoma freireano, 12, 1-11 <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egi>

Torrego,L.- López,V. (1999): "La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1), 47-53. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/100/573>

Valls, R. - Soler, M. y Flecha, R.. (2008). "Lectura dialógica: interacciones que mejoran aceleran la lectura". Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87. <http://rieoei.org/rie46a04.htm>

Ventura, A. (2009). "El procés de Bolonya i els estudis de gènere". Quaderns d'Educació Contínua, 20, 13-19

Consol Aguilar Ródenas
Catedrática de la Universitat Jaume I. Castelló.
aguilar@uji.es