

Proyecto “LIJ, Maestras y Género”.

Consol Aguilar

Universitat Jaume I

Existe todo un contenido legislativo de educación desde el género que se ignora en el currículum de la formación inicial de maestras y maestros. También en la LIJ. La necesidad de esta implementación en nuestra universidad la mostró en el curso 2014-2015 el análisis de todas las guías docentes en la titulación de Maestro-a (Aguilar, 2015a) porque solamente un 7,3% del total de asignaturas, 3 de un total de 41, incluían la igualdad, el género y la diversidad sexual. Entendemos que la implementación de la legislación en género estatal y autonómicas, es imprescindible para sensibilizar y formar conceptualmente y, además, poder experimentar acciones educativas, desde criterios de rigor científico, que transformen las leyes en realidades, vinculando con su sentido de formación humanista, irrenunciable en la defensa de la libertad democrática ligada a la defensa de los derechos humanos. Nuestro posicionamiento educativo es la Didáctica de la literatura infantil y juvenil (DLIJ) crítica y el aprendizaje dialógico, generador de interacciones ligadas a una cultura de la palabra, a relaciones igualitarias y transformadoras.

Desde el curso 2013-2014 y hasta el curso actual 2018-2019, hemos implementado seis proyectos de innovación educativa aprobados por la Unitat de Suport Educatiu de nuestra Universidad en los que hemos ido profundizando, cada curso, en un aspecto distinto del género (Aguilar, 2017a). El resultado de los proyectos, demuestra que, desde la lectura y la educación literaria unidas a la LIJ, pueden transformarse las representaciones culturales desigualitarias del currículum. El proyecto de este año, “LIJ, Maestras y Género” se ha implementado en una clase de cuarto curso de la titulación de Maestra-o, de la especialidad de educación primaria, formada por 86 estudiantes. La asignatura en la que se trabaja la DLIJ, se desarrolla en lengua catalana.

Objetivos:

1) Reflexionar sobre el modelo de identidad profesional en el que se forman las futuras y los futuros maestros, vinculando con la educación literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), cuestionando las relaciones asimétricas de poder que se producen en el aula y articulando estrategias para poder transformar las desigualdades que estas relaciones y sus abusos tienen en la vida de las personas.

Para ello es imprescindible recuperar la memoria educativa de la profesión de maestra y la genealogía de las maestras relevantes, desde el género vinculado a la LIJ, contextualizadas en la innovación educativa, desde la construcción de identidades unidas a la coeducación, recuperando, desde el compromiso, el necesario papel del profesorado en la política cultural y educativa. De

los/las 86 estudiantes, de cuarto curso de la asignatura MP1034 en la que se implementó el proyecto USE “LIJ, Maestras y Género” de la Universitat Jaume I, 25 eran hombres y 61 mujeres, nada extraño en una profesión feminizada como el magisterio. Si queremos favorecer herramientas para afrontar los cambios legislativos y estratégicos que se están produciendo en materia de igualdad entre hombres y mujeres, debemos tener en cuenta la evidencias científicas que nos ofrecen la educación, el género y el feminismo. Identificar el trabajo educativo relacionado con el género solamente con metodologías y recursos es una visión reduccionista. La formación en género necesita de sensibilización y, además, de formación relacionada con una sólida base conceptual, imprescindible en la transformación de la desigualdad desde la construcción de una ciudadanía crítica; además la influencia de la cultura docente que se construye en la universidad es relevante. Hay que recordar que la docencia en educación infantil está prácticamente feminizada. En primaria, con datos de 2017, ha bajado un 45% de hombres, apenas hay un hombre maestro por cada cinco maestras. Sin embargo a pesar de la desproporción numérica ocupan muchos de los lugares de poder de los centros, el 38'7% de la dirección de los colegios y el 25% de los jefes de estudio son hombres (Siló, 2017).

Carmen Rodríguez destaca la confusión entre igualdad de acceso a la universidad con un tratamiento igualitario a alumnos y alumnas (2002: 212), destacando el papel de la socialización a través de los programas de formación de la universidad que muestra claramente cómo se entiende los aprendizajes sobre la docencia en contextos concretos de formación universitaria (Rodríguez, 2002: 173), argumentando (Rodríguez, 2002: 224) :

"El modelo que se construye para las maestras tiene que ver con los supuestos tradicionales sobre lo que significa ser mujer, Porque no podía ser de otra forma. Nunca se hubiera caracterizado un modelo de maestro con dichas características, que son asumidas como propias de las mujeres. Ello nos lleva a pensar que no es un modelo profesional determinado el que llama a las maestras a la profesión, sino que la relación entre el modelo de maestra construido y sus orígenes en la profesión mantendrá una relación mucho más dialéctica".

En los libros de LIJ también aparece este contexto. Por ejemplo, en “La profesora que feia faltes d’hortografia”, podemos leer (Canals, 2014:15):

“En una ocasión, estuvo a punto de casarse, pero su prometido le exigió que dejara de trabajar. Ella se negó; quería ser esposa, pero también profesora. [...] Así, su única familia eran todos aquellos alumnos que había tenido durante casi cuarenta años de profesión”.

La construcción social y cultural de las maestras se efectúa durante mucho tiempo desde un único modelo de «feminidad», hasta que esto con las maestras republicanas que aportan otro modelo de feminidad ligado a la ciudadanía activa. Las primeras maestras formadas y concienciadas originan una nueva identidad para las mujeres ligada a la mejora de la educación. Para acceder al Plan Profesional de Magisterio Republicano de 1931, las mujeres necesitaron tener cursado el bachillerato. Como hace patente Agulló (2005:25-26), el modelo regeneracionista, influido por el

movimiento sufragista español, redefine el ideal de feminidad, incluyendo el concepto de ciudadanía, dejan de ser súbditas y se convierten en ciudadanas para asumir las responsabilidades de su destino individual y colectivo desde el protagonismo. Y esto es esencial, Gloria Arenas recupera a De Lyon y Widdowson Migniudo (1989) argumentando (Arenas, 2006:94):

“Cuando una “mujer” entra en una escuela como profesora trae consigo no solamente su experiencia profesional y su conocimiento, sino su experiencia como mujer adquirida en la sociedad, y como la sociedad no puede separarse con toda libertad de la escuela, ni la escuela puede dejar fuera las estructuras de poder y dominio, trae consigo las influencias de estas estructuras de poder de la sociedad, que permanecen con el significado que tienen. El sexo, la raza, la clase social, una sexualidad desprestigiada, una autoestima baja, son los factores más importantes que van a influir en las mujeres, así como la manera en que se consideran y son tratados estos factores en la escuela”.

Debemos recordar que nuestro estudiantado actual de formación inicial de maestro-a también ha sido socializado en unos códigos concretos de género. Como destacan Debbie Epstein y Richard Johnson (2000:14) en la institución escolar se desarrollan, practican y elaboran activamente las identidades sexuales puesto que tanto el estudiantado como el profesorado se escolarizan como seres sexuales de distinto género. Gloria Jové argumenta (2017:37):

“¿Cuál es el compromiso social que tomamos las maestras en el siglo XXI? ¿Qué compromiso tenemos y tomamos los que formamos futuras maestras? ¿Cómo generamos contextos y condiciones para que las jóvenes, futuras maestras, tomen un compromiso social desde la ética con el otro, con los niños y las niñas, con el contexto, con la comunidad, con la vida? Necesitamos gente comprometida con su territorio.”

2) Reflexionar sobre la identidad literaria del estudiantado de formación inicial desde la DLIJ, con criterios de rigor científico, conformando base conceptual y experimentación en la práctica, desarrollar su propia formación literaria, para ser capaces de implementar el contenido legislativo en género, siendo capaces de seleccionar LIJ de calidad estética y literaria, desde criterios claros y argumentados, con una finalidad literaria y no desde el utilitarismo curricular.

De los/las 86 estudiantes que han participado en el proyecto un 71´4% no se habían informado sobre género antes de nuestra asignatura, el resto, un 28´5% se habían informado superficialmente. Es decir, la mayoría no tenían formación. La necesidad de incluir el género en la LIJ no obedece solamente a la necesidad de implementar la normativa legal que tanto ha costado conseguir y que, actualmente, sufre el negacionismo de la ultraderecha- como ya dijo Clara Campoamor en 1923 en su primera conferencia sobre feminismo (Fagoaga- Saavedra, 2007:339):”se ha fortalecido en la negación, y contra la dolorosa destrucción teórica se ha afirmado”-, además es necesario porque también es un instrumento de indagación cultural y un

elemento relevante de reflexión y de análisis en la formación de las diversas identidades del estudiantado, de los futuros maestros y de las futuras maestras también desde la LIJ (Aguilar, 2006). Identidades conectadas con el currículum educativo entendido como una forma de política cultural que puede contribuir a la transformación social, relacionando la LIJ con el contexto socio-histórico, con la transformación de la vida pública y con nuestra vida cotidiana, desde la relación entre género, clase, etnia e identidad sexual. Recordemos además, el cuarto y quinto objetivos del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS), la educación de calidad y la educación de género, respectivamente, siguiendo el espíritu del Compromiso Ciudadano por la Sostenibilidad 2012 a 2022 para todas las personas.

En 2013 el proyecto de investigación Proyecto “Las mujeres en los contenidos de la ESO” (Ana López- Ángel López et alii ,2009), en el que se analizaron 109 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO mostró la escasa presencia de mujeres, su práctica exclusión de la visión del mundo que se traslada desde la enseñanza y, consecuentemente la falta de rigor en los contenidos académicos. Esa ha sido también la formación previa del alumnado de formación inicial de maestra-o. Peter McLaren destaca (1994:64) un aspecto que nunca debemos olvidar:

“una alfabetización crítica plantea las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto las prácticas tradicionales en la alfabetización reproducen las ideologías insertas en los textos literarios y en las formaciones de lectura, ya construidas, de maestro y alumnos? Si las formaciones de lectura no siempre están fijas, ¿de qué manera pueden los maestros ayudar a los alumnos a desarrollar formación de lectura que los pongan en condiciones de resistir a la autoridad de las ideologías de dominación producida en los textos exigidos?”.

Eso significa también que desde la LIJ no podemos defender en ningún caso la introducción de cualquier libro en las aulas si carece de calidad literaria y estética, aunque traten el género. Porque ni la LIJ, ni el género pueden trabajarse académicamente desde materiales que banalizan o reducen los conceptos más importantes. Debemos introducir, dar a conocer a nuestro estudiantado, LIJ de calidad. Porque no debemos olvidar nuestro contexto: la DLIJ. Y nunca debemos hacer un uso utilitarista de la LIJ, alejado de la necesaria educación literaria que siempre debe ir unida a la calidad. Por tanto, debemos trabajar desde la DLIJ, con criterios de rigor científico, que ayuden al estudiantado- desde una sólida base conceptual y desde su propia experimentación en la práctica- en su formación en DLIJ desde acciones educativas ligadas a lectura crítica y dialógica y a la educación literaria, para así desarrollar su propia competencia.

Una parte importante de su identidad profesional en relación a la LIJ es su identidad lectora. Y desde la LIJ también (re)construyen su identidad lectora, empoderándose ante una imagen de lectores y lectoras muy negativa .Manuelle Duszynski destaca (2016:24-26):

“Su experiencia escolar les impide ver la literatura juvenil como una herramienta para aprender a leer. La novedad que supone la valorización del lugar del lector en el texto altera sus referencias

de identidad. [...] Los estudiantes que llegan a la capacitación inicial para obtener el primer grado se encuentran en una encrucijada en la que son conscientes de tener que convertir los conocimientos adquiridos y especializados en una nueva asignatura de identidad "

Para transformar la educación literaria del estudiantado de la titulación de Maestro-a que, a su vez, deberán formar en la escuela a su alumnado, debemos plantearnos cuales son las teorías sobre la lectura y sobre la educación literaria que legitiman académicamente los discursos oficiales y cuales quedan fuera. La necesidad de una DLIJ que atienda a las evidencias que nos aporta la investigación es muy importante para conocer el estado de la cuestión y poder avanzar. Está claro que el estudiantado de formación inicial de maestra-o sin formación no podrá formar, pero además también debemos visibilizar que si el profesorado de DLIJ carece de formación no va a poder formar a los futuros maestros y maestras; como destaca Josep Ballester (2015:148) la necesidad de formación en el profesorado que imparte LIJ es evidente e imprescindible.

Nuevamente la formación en LIJ aparece como una necesidad incuestionable en la formación de maestras y maestros. El contenido conceptual de este proyecto tiene en cuenta las evidencias científicas de las investigaciones que en los últimos quince años se han realizado en el contexto de la formación inicial de maestras y maestros (Aguilar, 2020).

3) Favorecer herramientas conceptuales y acciones educativas concretas que sensibilicen y formen al estudiantado de formación inicial de maestra- o, para poder seleccionar libros en su futuro profesional, implementando en el currículum la legislación en género, siendo capaces de incorporar a la biblioteca de aula y al Plan de Lectura del Centro, la igualdad efectiva, la lucha contra la violencia de género, la diversidad sexual, la recuperación de la memoria histórica educativa femenina y la recuperación de la genealogía de mujeres en el canon disciplinar de la LIJ.

El proyecto implementado se incluye en un proyecto más amplio, y más extenso en el tiempo, sobre LIJ y género en el que ya hemos desarrollado otros proyectos centrados en los siguientes aspectos (Aguilar, 2017a): la igualdad efectiva, en el curso 2013-2014(Aguilar, 2015b); la violencia de género , en el curso 2014-2015 (Aguilar, 2015c), la diversidad LGTBIQ+ , en el curso 2015-2016 (Aguilar,2017b) ; la recuperación de la memoria histórica educativa femenina , en el curso 2016-2017(Aguilar, 2016); la recuperación de las genealogías de escritoras en el canon de la LIJ , en el curso 2017-2018 (Aguilar, 2018a; Aguilar, 2019). En total, incluyendo el proyecto de este curso, "LIJ, Maestras y Género" han participado 600 estudiantes.

Raúl Carretero y Alberto Nolasco nos recuerdan que una cosa es la legislación en género y otra la ideología del profesorado que debe implementarla, con las consecuencias que se derivan señalando que "no está claro si los futuros docentes están en disposición de implementar estas normas y desarrollar una educación efectivamente no sexista" (2019:295-296). Iolanda Corella evidencia la necesidad de que el profesorado revisemos constantemente nuestras acciones

formativas para, así, poder detectar necesidades y articular nuevas respuestas subrayando que debemos ser conscientes de un punto muy importante en relación a la innovación (Corella, 2018:92-95):

“con este término se acuñan prácticas educativas muy conservadoras o de mera transmisión de información en un sentido bancario de la educación, en términos freireanos. A menudo se les da una pátina tecnológica, y se presentan como un modelo. (...) Hay, por tanto, que problematizar estas modas, cuestionando lo que hay en su base, preguntándose qué sentido educativo tienen, y donde quedan las personas en ese proceso. [...] Las grandes preguntas freireanas, ¿a favor de qué o de quién soy maestra? O ¿contra quién y contra qué soy maestra? Nos deberían acompañar siempre. [...] Las personas son el elemento más importante en el proceso educativo. Porque el proceso educativo es una relación humana. No es un procedimiento de producción fabril. Por tanto, si hay un posicionamiento educativo realmente innovador, radical, transformador y potente, es aquel que pone a las personas en el centro del proceso educativo. Las personas son, y somos, el elemento fundamental. [...] es esencial no perder de vista cual es el objeto y el sentido de nuestra tarea educativa [...] Si queremos que las prácticas docentes que llevamos a cabo en un dispositivo escolar sean otra cosa diferente de lo que el sistema socioeconómico alimenta, necesariamente debemos vivirlo como conflicto, desde el cuestionamiento permanente”.

Nuestro posicionamiento educativo en la DLIJ es el aprendizaje dialógico, generador de interacciones que humanizan, ligadas a una cultura de la palabra, desde relaciones igualitarias y transformadoras, en lugar de relaciones asimétricas y de poder. Pensemos que el estudiantado no parte de cero y el trabajo en clase se va relacionando con su experiencia previa en las aulas. Como destaca el grupo 8: “¿quién elige los libros más indicados para el alumnado de los centros? ¿Quién decide en que ciclo se deben leer ciertos libros y otros no? ¿En qué se basan los criterios de selección? [...] lo que sí sabemos es que muchas veces se equivocan. Podemos comprobar que prácticamente todas las escuelas tienen los mismos libros en sus bibliotecas, lo que nos hace pensar que hay ciertos libros que “son los más adecuados” para tener en el aula y otros no. [...] ¿Quién enseña a los maestros a escoger con criterio los libros que leerán en algún momento sus alumnos y alumnas?”.

¿Cómo lo hacemos?

Una universidad responsable debe ser una universidad comprometida con la transformación de las desigualdades en la sociedad civil para cuya mejora trabaja. Esa es la base de los proyectos de innovación educativa que compartimos. Hemos conseguido un espacio seguro de sensibilización, formación e investigación, vinculado a una lectura dialógica y democrática de textos e imágenes, desde un currículum de DLIJ que pueda favorecer procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales ligadas al género, para cuestionar la realidad desde un conocimiento

interdisciplinar y no fragmentado, desde el concepto de ciudadanía deliberativa y participativa, desde el protagonismo del estudiantado. No debemos olvidar como defiende Linda Darling-Hammond (2001:297) que: «Para ser eficaces, los profesores han de atender a los alumnos donde están, no donde una guía curricular ideal imagina que deberían estar». Las acciones educativas desarrolladas en todos los proyectos, desde la investigación proactiva del estudiantado son las siguientes:

a) Debates asamblearios sobre artículos científicos sobre la LIJ para acceder a una sólida base conceptual. Los celebramos un día a la semana. En la clase este curso hay estudiantado procedente de diversos países (Marruecos, Rumanía), y de diversos lugares de España, con diferentes identidades sexuales, con diferentes posicionamientos religiosos, ideologías diversas, procedentes de distintos contextos sociales y culturales. El primer día nos constituimos en asamblea permanente. Debatimos desde un aprendizaje dialógico basado en argumentos de razón y no de poder. Como señala el grupo 7: “A lo largo de nuestra vida académica siempre hemos hecho una lectura crítica, basada en la asimilación del contenido y, en muchas ocasiones, en responder a unas preguntas determinadas. No obstante, en esta asignatura hemos podido desarrollar una lectura más crítica, en la que analizamos y sometemos a revisión todo el contenido, con el que podemos estar o no de acuerdo, pero siempre argumentando nuestra posición y nuestras ideas”. El grupo 5 defiende: “Nos hemos dado cuenta de que los interrogantes planteados sí que tienen respuesta, una respuesta que hemos sido capaces de construir de manera colectiva, cambiando la pedagogía de la respuesta por la de la pregunta”. Y el grupo 7 incide en un aspecto muy importante: “es una gran posibilidad para interactuar con los compañeros-as, tener libertad de expresión para exponer nuestras propias opiniones e ideas, e intercambiar y compartir conocimientos y pensamientos”. Y eso es precisamente lo que debe favorecer una educación crítica, la libertad de pensamiento y el enriquecimiento mutuo desde las diferencias.

b) El aula virtual, organiza nuestro trabajo, toda la información es pública y compartida. Los artículos van acompañados de la investigación proactiva del estudiantado desde centenares de foros con recursos hipertextuales e hipermodales en el aula virtual. Entrar es voluntario y no entrar no penaliza. Ha habido 894 aportaciones del estudiantado a los foros, 194 grupales y 700 individuales, una muestra de su interés real. El grupo 5 destaca: “las lecturas de cada tema, también tenían muchísimos foros que nos ayudaban a profundizar más en los temas que estábamos trabajando [...]es la primera vez que utilizamos el aula virtual así. No la hemos utilizado solo para acceder al material para imprimir o para subir los trabajos como hacemos siempre. En este caso hemos tenido que construir desde los materiales estirando el hilo de las lecturas, además [...] cada uno podíamos abrir debate y los demás desde casa podíamos participar. [...]esta herramienta de carácter público y compartido ha supuesto una herramienta muy eficiente para desarrollar nuestro aprendizaje a partir de los debates, dialógicos, igualitarios”.

Así pueden acceder a más libros, por ejemplo, “Cómo funciona la maestra” (Susanna Mattiangeli-Chiara Carrer, 2013), “Matilda” (Roald Dahl, 2004) en el que como señala la madre de la protagonista mientras que ella apuesta “por la apariencia”, la maestra apuesta por la ciencia; “Maito Panduro” (Gonzalo Moure, 2002) que reflexiona sobre el trabajo de una maestra en una escuela ligada a la exclusión social, “El caso de Lorenzo” (Isabelle Carrier, 2010), el trabajo de una maestra ligada a la diversidad funcional; “La maestra es un capitán” (Antonio Ferrara- Anna L. Cantone, 2016) sobre el desarrollo de la vida laboral y la conciliación de una maestra; “¡¡¡Gela se ha vuelto vampira!!!” (Fina Casalderrey, 2008) que muestra a una maestra víctima de la violencia de género... libros que nos acercan a las maestras desde planteamientos diferentes. Y muchos otros libros ligados a la profesión de maestra: “Pájaros en la cabeza” (Rocio Araya, 2016), en el que una maestra que “casi nunca mira por la ventana” con una vida previsible y rutinaria se encuentra con una alumna con ganas de preguntarse sobre todo; “La profesora que hacía faltas de *hortografía*” (Cuca Canals, 2014), una maestra que intenta transmitir la pasión por aprender y que defiende que en los libros podemos encontrar lo imaginable y lo inimaginable o “El zorro y la maestra” (Manuel Rivas, 2014) entre otros. También en los foros encontramos maestras protagonistas de canciones Joan Manuel Serrat, enamorado de pequeño de su maestra, transformó en “cançó per a la meva mestra” en su mundo de “tintero y banco, pizarra y delantal con la cruz”, o maestras como Marifé Arroyo que trabajan por la preservación de la lengua minoritaria a pesar de la dictadura que Zoo recuperan en “La mestra” en su proyecto “Rabal”, una maestra que en un contexto de “escuela reglada, frustrada” es “rebelde, decidida, valiente; contrabandista de verbos clandestinos” que no cortó las alas a su alumnado y les ayudó a soñar y volar; ambas maestras personas reales que nos ayudan a contextualizar la identidad de las maestras. También maestras como la que se incluye en el videoclip de HollySiz “The light “que son incapaces de entender la diversidad sexual trans y que nos pueden ayudar a entender la necesidad de la formación real en género para poder implementar la legislación vigente. El grupo 5 escribe: “este proyecto ha favorecido la investigación proactiva de nuestra formación inicial [...] ha sido esencial para formar nuestro estilo docente. A la vez hemos trabajado de forma interdisciplinar favoreciendo nuestra libertad de pensamiento, consiguiendo abrirnos nuevos horizontes [...] no queremos quedarnos en lo que hemos aprendido a lo largo de la asignatura [...] sino que queremos seguir indagando y aprendiendo [...] para ser unas profesoras competentes que no se estanquen [...] queremos construir una ciudadanía libre e igualitaria”.

c) Los diarios dialógicos incluyen todo lo que hacemos y como lo vivimos, en constante (re)construcción colectiva. En clase siempre hay un relator-a, un moderador-a y un-a documentalista. El grupo 1 aporta: “hemos reflexionado sobre muchos aspectos que teníamos tan normalizados e interiorizados por la influencia cultural que no nos habíamos dado cuenta de su repercusión en la educación y en nosotras –os”. Pero además como defienden Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle (2002:57-58):

“Los diarios son recuentos de la vida en el aula (...) los diarios capturan la inmediatez de las percepciones que los docentes captan sobre lo que sucede en su aula, sobre sus estudiantes y lo que ello significa para la práctica continuada de su docencia. Además, ya que los diarios se constituyen como registros escritos de la práctica, proveen a los profesores de un modo de revisar, analizar y evaluar sus experiencias a lo largo del tiempo desde una amplia gama de esquemas de referencia. Y también posibilitan el acceso a las formas en las que los profesores construyen y reconstruyen sus perspectivas interpretativas al utilizar los datos de sus aulas.”

d) El libro de cada día, acerca a las nuevas producciones literarias de calidad literaria y estética incuestionable. De cada uno hay nuevos itinerarios en los foros. Cada día leemos un libro para recuperar el placer de leer y para ampliar la experiencia lectora ligada a libros de calidad literaria y estética, que complementábamos con otros álbumes ligados al género y a la sociedad. Como señala Anna Díaz-Plaja, (1994: 17) «La literatura infantil, como cualquier literatura de cualquier otro tipo, es portadora de ideas, de moral y de conceptos. [...] Y leerla significa crear un hábito, una costumbre, animarles a leer más allá de créditos, módulos, asignaturas y currícula. Es decir, significa encomendar amor a la literatura.». Y eso ha ido ocurriendo, los libros enganchaban, y el día que olvidaba sacarlo de la cartera lo que ocurría es lo que cuenta el grupo 1: “Cada día esperábamos con muchas ganas la lectura de estos libros y si la profesora algún día no se acordaba, se lo hacíamos saber, porque no queríamos perder la oportunidad de añadir un libro maravilloso a nuestra lista”. Y el grupo 6 destaca: “lo que nos ha parecido más interesante a la hora de leer los libros es que los hemos leído nosotros mismos”. Y se esforzaban en su lectura voluntaria, disfrutaban y nos hacían disfrutar cuando los leían.

Hemos incluido libros muy diversos. Pero además, algunos nos ha servido para reflexionar sobre el imaginario literario que desde la LIJ se construye en torno a los diferentes modelos de maestra que aparecen. Maestras imaginativas que ayudan a integrar identidades culturales diferentes que se enriquecen, como la maestra de “Me llamo Yoon” (Noé Carlain-Ronan Badel, 2017); la reflexión en torno al trabajo que se realiza en el aula con la maestra de “Todo lo que una maestra nunca te dirá” (Noé Carlain-Ronan Badel, 2017); la humanización de la figura de la maestra en “¡Mi maestra es un monstruo!” (Peter Brown, 2016); la imaginativa maestra de “El punto” (Reynolds, 2005) que logra que su alumno no pierda nunca la creatividad ligada al aprendizaje y, muy importante, evidencia la necesidad de creer en nuestro alumnado; o la maestra que ayuda a la construcción de identidades sexuales diversas de “Oliver Button es un nena” (Tomie de Paola, 2002). El grupo 3 expresa: “los libros nos ayudan a comprender mejor el mundo en el que vivimos porque nos provocan inquietudes, intereses, nos hacen pensar, nos hacen rebelarnos. En nuestra opinión, nos están ayudando a comprendernos mejor a nosotros mismos”.

e) La Tertulia Literaria Dialógica (TLD), unida a la construcción intersubjetiva del sentido del texto, desde clásicos que leemos en profundidad. En las TLD afloran y se transforman muchos de los problemas ligados a su identidad lectora. Las empezamos a implementar hace 14 años. En total han sido protagonistas de las TLD desde el curso 2005-2006 hasta el curso 2018-2019 un total de 1678 estudiantes. Hemos trabajado con cuentos clásicos de Basile, Madame D'Aulnoy, Perrault, Grimm y Andersen. Como destaca Freire (2013:13):

"Leer no es sólo caminar sobre las palabras, ni tampoco es volar sobre las palabras. Leer es reescribir lo que estamos leyendo. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también como vincular el texto / contexto con mi contexto, el contexto del lector. Y lo que pasa es que muchas veces leemos autores que han muerto hace cien años y no sabemos de la época. Y, frecuentemente sabemos muy poco sobre nuestra propia época! "

Daniel Cassany (2018:12) evidencia la necesidad de leer críticamente porque en las comunidades democráticas los textos se usan para “ordenar la vida, la comunidad y el poder”. No debemos olvidar las subculturas de procedencia del estudiantado porque como señala Giroux, debemos establecer relaciones que lo habiliten, no que lo inhabiliten (Giroux, 2003b: 307). El grupo 1 en relación a la TLD destaca la importancia de contar con un espacio seguro: “ el hecho de compartir con el resto de compañeros todas las experiencias, vivencias, culturas y puntos de vista [...]no hace otra cosa que enriquecernos como personas y ampliar nuestro conocimiento[...] como el espacio es un espacio de paz, tolerancia y respeto también se impulsan actitudes de amistad, de razonamiento, de empatía, de entendimiento[...]favorece la participación igualitaria y el diálogo igualitario, muy importante porque consigue que personas de diferente estatus social o cultural, comenten aspectos de la vida que surgen en relación a la TLD”. El grupo 6 añade:” Después de haber comentado en la tertulia nuestros puntos de vista [...]nos hemos dado cuenta de que había más trasfondo del que pensábamos, porque cada uno de nosotros habíamos extraído una idea principal, pero otros compañeros enfocaron otras ideas sobre otros detalles del cuento”. El grupo 7 argumenta: “todos-as los miembros del grupo hemos pasado por un proceso de cambio y transformación [...] ya que las aportaciones, argumentos e ideas de nuestros compañeros-as nos han enriquecido mucho como personas y como futuros-as maestros”.

f) Los talleres de ilustración, imprescindibles en el estudio riguroso de la LIJ, en ellos ampliamos desde la práctica el contenido de los artículos académicos ya debatidos en la asamblea. Imprescindibles para abordar el álbum en el que interactúan texto e imagen. El grupo 5 destaca “provocaron una nueva forma de mirar”.

g) Seminarios, profundizamos en anteriores proyectos USE vinculando con el proyecto en curso, profundizado conceptualmente diversos aspectos del género vinculados a la LIJ, reflexionando y debatiendo sobre proyectos que hemos implementado en cursos anteriores ya citados en este texto, vinculándolos con el proyecto en curso. En todos ellos hemos podido acceder a más materiales

que nos alejan del discurso único, a autores –as e ilustradores-as a partir de los que reflexionar sobre los conceptos que analizamos. El grupo 1 expresa: “hemos podido ver una evolución en nuestra formación como ciudadanas críticas”. Y el grupo 5 destaca: “no solo hemos recibido información mediante las explicaciones a las diferentes lecturas que hemos trabajado, sino que en todo momento han estado ligadas a la LIJ, es decir, al mismo tiempo trabajábamos con la LIJ debatiendo e informándonos sobre diferentes libros de calidad”.

En todo este proceso también aparecen diversos itinerarios de lectura que une Maestras, LIJ y Género. Además de los seminarios mencionados, realizamos otros tres itinerarios. a) para conocer a nuestra genealogía de maestras, las que no aparecen en el currículum, contextualizando con otras figuras importantes que en los diversos periodos sociohistóricos defienden la educación de la mujer y, acercándonos a libros de LIJ y libros de conocimiento o informativos sobre ellas. En los dos itinerarios siguientes incorporamos referentes intertextuales desde b) las maestras en el cine y c) las maestras en la pintura. Los dos los desarrollamos en unas Jornadas/Seminario, abiertas a todo el mundo, en el que también intervienen dos ponentes externos a nuestra universidad, para ampliar la información sobre las maestras, Albert Ramos, investigador especialista en maestras freinetistas y Carmen Agulló (UV), investigadora que ha recuperado a numerosas maestras republicanas. También un espectáculo poético-musical.

En el primero recuperamos a ocho maestras imprescindibles de las que, con la excepción de Maria Montessori, no habían oído hablar, acercándonos a su biografía: Safo de Lesbos (602a.c.-580a.c.) creadora de la primera escuela de niñas de la historia, la Casa de las Musas, educando en diversas artes, poesía danza y música; Hipatia de Alejandría (355-370 a 415), de la escuela neoplatónica de Alejandría, con un alumnado diverso cultural, religiosa y étnicamente, reconocida por su erudición ya en su época; Duoda de Septimania (s. IX) noble de estirpe carolingia autora del primer tratado sobre educación el “Liber manualis” escrito para su hijo; Anna Pestalozzi (1738-1815) que compartió e inspiró el trabajo de su marido Johann Heinrich Pestalozzi; Maria Montessori (1870-1952) la primera mujer médico de Italia, creadora del proyecto de la Casa dei Bambini , impulsora de la pedagogía científica y creadora del método Montessori; Elise Freinet (1888-1983), cofundadora de la educación popular (injustamente olvidada tras la figura de su marido Celéstin Freinet), que también difundió en libros y en la sinopsis del guión “L’ecole buissoniere “ (Juan Paul Chanois, 1949); Maria de Maetzu (1881-1948), pedagoga, directora de la Residencia de Señoritas y del Lyceum Club Femenino, doctora honoris causa por el Smith College en EEUU entre muchos otros méritos; Leonor Serrano Pablo (1890-1942), pedagoga, abogada y feminista, montessoriniana, publica uno de los mejores libros de texto republicanos “Diana o la educación de una niña: libro de lectura dividido en tres grados”. Después pasamos a nuestra propia genealogía y recuperamos ocho maestras ligadas a nuestro territorio incluidas en otro proyecto anterior (Aguilar, 2016 y Aguilar, 2018b). Posicionamientos diversos que

enriquecen nuestro pasado educativo y se proyectan en el presente. Recuperamos libros de información o de conocimiento sobre algunas de estas maestras (Hipatia, Dhuoda y Maria Montessori) que nos pueden ayudar a su implementación curricular y/o facilitar que en el futuro puedan ampliar su formación como maestras y maestros. Ana Garralón defiende que los libros informativos nos ayudan a generar nuevas preguntas, a alimentar los cuestionamientos (Donoso, 2015). El segundo itinerario gira en torno a las maestras en el cine, Felicidad Loscortales señala que es importante abordar los estilos profesionales (positivos o negativos) de estas maestras que impactan socialmente, argumentando (2014:160):

“Las mujeres, mayoría abrumadora como profesionales de la docencia, no aparecen como protagonistas de películas docentes más que en una exigua minoría con roles extraordinariamente estereotipados. Es un tipo de violencia simbólica que, consiste en hacerlas invisibles o deformar estereotipadamente sus imágenes [...] Habida cuenta que la mayoría de las personas que trabajan en la enseñanza son mujeres, nos hemos preguntado cómo las muestra el cine, elegido porque ha creado nuevos espacios de “ocupación” y de “vida social” y ha establecido inmejorables relaciones con la Literatura.[...] El cine es un poderoso medio de comunicación que refleja la realidad social como en un espejo, enseña las visiones y versiones de la cultura y los estereotipos, valores, actitudes e ideologías que se dan en cualquier momento histórico de cualquier grupo humano [...] Las películas (sus argumentos, sus personajes...) forman ya parte de la conciencia colectiva”.

En 1988 se publicó “Matilda” de Roald Dahl y en 1996 Danny de Vito estrenó su adaptación cinematográfica con unos personajes maravillosos que encarnan a la maestra vocacional y humanista y a la maestra atroz y cruel. No debemos olvidar a la maestra de “Manolito Gafotas”, serie de siete novelas de Elvira Lindo (1994-2002) que cuenta con dos adaptaciones cinematográficas “Manolito Gafotas” (Miguel Albadalejo, 1999) y “¡Mola ser jefe!” (Juan Potau, 2001). En las maestras e institutrices que mutan de la LIJ al cine hay que recordar a Jo, protagonista de “Mujercitas” (1868) de Louise May Alcott que Mervyn Le Roi llevó al cine en 1949 y que volvió a filmar Gilliam Armstrong en 1994, incluyendo la segunda novela de Alcott “Aquellas mujercitas” (1869). En 2017 se estrenó una miniserie dirigida por Vanessa Caswill. Otro personaje que salta de la LIJ al cine es Mary Poppins, protagonista de una serie de libros de la australiana Pamela Lyndon Travers que comenzó a escribir en 1933. En 1964 se estrenó la película de Disney dirigida por Robert Stevenson y en 2018 “El regreso de Mary Poppins” dirigida por Rob Marshall. También cuenta con adaptaciones musicales estrenadas en Londres (2004) y Broodway (2006). También realizamos un recorrido por el cine internacional y el cine español incorporando su mirada de maestros y maestras en formación. En el aula virtual nuevamente se puede ampliar y acceder a mucha información en los foros, como el monólogo de la Sra. Delacourt en “Hoy empieza todo” (Bertrand Tavernier, 1999) y el de la maestra de “Manolito Gafotas” (Albadalejo, 1999) ; también sobre documentales como “Las maestras de la República “(2013) y

“las educadoras” (Mercedes Sánchez Vico, 2017). El tercer itinerario también interdisciplinar, como el del cine, nos ayuda a seguir trabajando la mirada, en concreto abordamos los cuadros que tienen como protagonistas a maestras. Como destaca Angeles Caso (2016:24-25):

“La historia no deja de ser un artefacto cultural, una construcción intelectual, a veces interesada, a veces inconscientemente parcial. [...]. Incluso, en algunos casos, misógicamente miope [...] y la mirada de los historiadores del arte ha sido patriarcalmente miope. [...] Ellos fueron los principales responsables de la construcción de una historia del arte absolutamente androcéntrica”

La búsqueda de mujeres maestras protagonistas en la pintura no es tan fácil como parece, nos acercamos a cuarenta y una obras pictóricas que abarcan desde el siglo XVII al siglo XX, de todos ellos únicamente una minoría de pintoras que han pintado a maestras, Elizabeth Hunter, Elizabeth Adela, Emily Shanks, Endis Bergström todas del siglo XIX y Xulia Minguillón en el XX. El resto de pintores abarcan desde el el siglo XVII hasta el XX .Sin duda existirán más ejemplos. Incluimos diversos países: Francia, Reino Unido, Italia, Alemania, Suecia, URS, EEUU y España. En algunos aparecen actividades ligadas a la enseñanza de la lengua como “O ditado” (1891) del italiano Demetrio Cosola , en otros son pintoras las que plasman a la maestra como “A escola de Doloriñas”(1941) de Xulia Minguillón. Todos apelan a la identidad de la maestra. En este recorrido en el tiempo pretendíamos incorporar la evolución de esta identidad desde el contexto escolar. Volver a mirar el recorrido de las maestras, también ligadas a la lectura, desde diversos contextos históricos, sociales, escolares. Leer desde nuestro contexto desde la interacción con las obras. Como señala Gloria Jové, la interacción con el arte (2017:43):

“nos permite abrir miradas y realizar conexiones con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad, a la complejidad y a la incertidumbre que caracterizan los contextos del siglo XXI. Diversidad, diferencia, heterogeneidad, alteridad, etiquetas, creencias, expectativas, estrategias metodológicas y organizativas son términos, son conceptos, son vivencias, son experiencias que forman parte de la vida en nuestro contexto de formación”.

La primera obra es “La maestra di scuola” (1620 -1630?) de Aniello Falcone, en la que aparece la maestra con la vara en su mano, una constante que se alterna en muchas obras con variantes. En este recorrido hasta el siglo XVIII observamos clases mixtas y clases segregadas, clases ordenadas y clases caóticas, clases sin mobiliario, con un banco corrido o con mesas y sillas, clases con y sin tarima, también trabajos del alumnado colgados en un cordel, alumnas más mayores trabajando en sus labores, clases con cruz en la pared y clases con gallinas, cabe resaltar que en algunos casos la clase es, además, el hogar de la maestra. A lo largo del XIX aparecen nuevos recursos y materiales ligados a nueva ideología educativa. También aparecen los uniformes en algunos casos. Y en algunos casos la casa de la maestra sigue siendo la escuela, incluyéndose en la imagen de la clase su cama y su cocina, también su gato. Y aparecen los capirotos de castigo y un sombrero de papel con unas enormes orejas de burro. Las niñas mayores

siguen con las labores. En el XX en la mesa de la maestra se alternan libros, flores, plantas, campanas, o globos terráqueos, todo ello no es casual, aparecen maestras que renuevan metodológicamente: peceras, asambleas de clase, clases organizadas en semicírculo, trabajos de motricidad fina... En todos ellos podemos reflexionar sobre la relación entre conocimiento, autoridad y poder. Y una constante desde el siglo XVII: la lectura, su enseñanza y su aprendizaje y el placer de compartirla.

Tras completar todas las acciones y los itinerarios el estudiantado del grupo 1 expresa: “Aunque éramos conscientes de la desigualdad de género, no nos imaginábamos la gran cantidad de maestras, escritoras, ilustradoras... que han estado ocultas a lo largo del tiempo[...]nos ha hecho reflexionar en torno a nuestro papel en la sociedad como futuras docentes y ahora tenemos más claro todavía que queremos una transformación social para acabar con las desigualdades de todo tipo y trabajaremos para intentar conseguirlo”, destacando “podemos aprender mucho de sus prácticas docentes y seguir su ejemplo como mujeres luchadoras que continuaron con su profesión a pesar de las dificultades. Además [...] estamos llevando a cabo una importante tarea de reivindicación”. El grupo 3 destaca: “la valentía de aquellas mujeres luchadoras y honradas que no callaron y batallaron incansablemente por la defensa de sus derechos y la igualdad de género”. El grupo 7 argumenta: “en los libros de la escuela las mujeres son las grandes olvidadas. Nos ha hecho reflexionar sobre los temas del pasado desde una perspectiva que no habíamos visto ni imaginado, [...] este seminario nos ha hecho pensar”. Y el grupo 5 destaca: “no debemos permitir que nos descalifiquen y desvaloricen a las mujeres, ni que nos hagan sentir débiles, sino todo lo contrario. Todas las niñas y las mujeres somos valiosas. [...] no nos tenemos que conformar con lo que tenemos, hemos de luchar para conseguir lo que queremos, y lo que queremos es una sociedad libre y justa, en la que todo el mundo tenga los mismos derechos, reconocimientos y libertades”.

Hemos implementado la investigación proactiva del estudiantado en su formación en DLIJ, ,desde la integración curricular del género, desde identidades de LIJ híbridas, implementando la legislación y formación del futuro profesorado para que, a su vez, lo pueda hacer en la escuela, porque no puede formar quien no está formado-a, este es un primer paso. Se ha cumplido con los contenidos de investigación e innovación en género, objetivo del programa marco europeo Horizonte 2020 y, con la legislación educativa estatal y autonómica en materia de género. El 100% del estudiantado opina que, el contenido del proyecto desarrollado en el aula de clase y el aula virtual facilita el conocimiento de la educación literaria desde la opción crítica ligada al género, para poder desarrollar su futura labor, y les ha ofrecido criterios para seleccionar obras de LIJ para la biblioteca de aula y el Plan Lector del Centro. El 100% del estudiantado considera que el proyecto USE ha favorecido la reflexión sobre la propia práctica docente en DLIJ desde una perspectiva de género. El 100% del estudiantado valora una transformación personal, tras concluir el proyecto USE, en relación a la inclusión curricular de escritoras y de ilustradoras en

el currículum en su posicionamiento como futuros- se maestros. Ahora hay que continuar tras esta formación inicial. El grupo 5 concluye: “Como decía Freire, nosotras no cambiaremos el mundo, pero sí a las personas que van a cambiarlo. Y debemos ser conscientes en todo momento de que tenemos en nuestras manos el futuro de la sociedad, y de la responsabilidad tan grande que tenemos. Debemos ser maestras comprometidas, activas e inconformistas para conseguir nuestro objetivo”. Desde la DLIJ también podemos colaborar en la transformación de la educación, de la sociedad. Como nos recuerda Mariuasun Landa (2016:74) “Ciencia y literatura son dos mundos que tienen un mismo origen y una misma finalidad: comprendernos y comprender el mundo, transformarlo y expresarlo”.

Bibliografía.

Aguilar, Consol. (2006). “Género y formación de identidades”. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 191, 7–15.

Aguilar, Consol. (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

Aguilar, Consol. (2015b). “Princesas Disney. De los cuentos de los clásicos a las nuevas interpretaciones culturales”. *CLIJ*, 266, pp.22-35.

Aguilar, Consol. (2015c). "Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ" en Fundación Isonomia (ed.). *Actas del seminario Internacional contra la Violencia de Género, 18-19 de noviembre de 2015*. Castelló: Universitat Jaume I/ Generalitat Valenciana/Fundació Isonomia, pp. 11-30.

Aguilar, Consol. (2016). "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 *Educar en temps de guerra.XXII Jornades Internacionals d’Història de l’Educació. valència 9,10 i 11 de novembre de 2016*. València: Institució Alfons el Magnànim, .571-582

Aguilar, Consol. (2017a). "Formación en género en la formación inicial de maestros y maestras: una alternativa transformadora". *Nuestra Bandera. Revista de Debate Político y Teórico*. Especial Educación. 236, pp.150-161

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

Aguilar, Consol. (2018a). "Género e intertextualidad en Todas las hadas del reino de Laura Gallego". *CLIJ*, 281, 32-53.

Aguilar, Consol. (2018b). "Mestres i innovació educativa a Castelló al llarg de la II República" En *L’educació a Castelló. Ponències i Comunicacions, XX Jornades Municipals de Cultura Popular a la ciutat de Castelló*. Castelló: Ajuntament de Castelló, pp. 93-119.

Aguilar, Consol,(2019) "Hadas transgresoras: la tradición perdida de las escritoras de cuentos del siglo XVII". *CLIJ*, 287,6-25.

Aguilar,Consol. (2020). "La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros", *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40.

Agulló, Carmen. (2005). "Àngels domèstics, ciutadanes republicanes, mestresses consumidores: evolució de l'ideal de la feminitat als llibres escolars (1901- 1978). En Francesca Comas - Xavier Motilla (coord.). *Història / Històries de la Lectura Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Institut d'Estudis Baleàrics.

Arenas, Gloria.(2006). *Triunfantes perdedoras*. Barcelona. Graó.

Ballester, Josep (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Canals, Cuca (2014). *La profesora que feia faltes d'ortografia*. Barcelona: Edebé.

Carretero, Raúl- Nolasco, Alberto. (2019). "Sexismo y formación inicial del profesorado". *Educar*, 55(1), 293-310.

Caso, Ángeles (2016). *Ellas mismas. Autorretratos de pintoras*. Oviedo:Libros de la Letra Azul.

Cassany,Daniel. (2018). *Laboratori lector.Per entendre la lectura*.Barcelona.Anagrama.

Corella, Iolanda (2018). "Algunes reflexions sobre el quefer docent desde el centre de FPA que co-habite".*Quaderns d'Educació Continua*, 39-40, 87-96.

Cochran-Smith, Marilyn –Lytle, Susan L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid.Akal.

Darling-Hammond,Linda.(2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel:Barcelona.

Díaz-Plaja, Anna. (1994). «La literatura infantil i Juvenil.Presentació». *Temps d'Educació*, 7-18

Donoso, Astrid (2015). "Ana Garralón: Lecturas que construyen respuestas". *fundación la fuente.cl*. 30 de julio.

<http://www.fundacionlafuente.cl/ana-garralon-lecturas-que-construyen-preguntas/>

Duszynski,Manuelle (2006). " L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale". *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29.

Epstein, Debbie- Johnson, Richard (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid:Morata.

Fagoaga,Concha- Saavedra, Paloma. (2007). *Clara Campoamor. La sufragista española*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Federación de Gremios de Libreros de España. (2018). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*.

<http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>

Freire, Paulo (2013) “ pedagogies de llibertat i condició humana: el somni del professor sobre l’educació alliberadora”. *Quaderns d’educació contínua*, 29.

Giroux, Henry. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jové, Gloria. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Universitat de Lleida.

Landa, Mariasun. (2016). *Puertas y ventanas abiertas*. Navarra: Pamiela.

López Navajas, Ana; López García-Molins, Ángel et alii (2009). Proyecto “Las mujeres en los contenidos de la ESO”. Instituto de la Mujer. Ministerio de Ciencia e Innovación

<http://meso.uv.es/informe/index.php>

Loscortales, Felicidad (2014). “La imagen de las profesoras a través del cine. *INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 159-166.

McLaren, Peter. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Rei Argentina .

MRodríguez, Carmen. (2002). *De alumna a maestra: un estudio sobre la socialización docente de prácticas de enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Siló, Elisa.(2017). “Día del Maestro: cada vez hay menos profesores varones”. *El País*, 27 de noviembre.

https://elpais.com/politica/2017/11/27/actualidad/1511763591_005291.html

Taberbero, Rosa (2013). “El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir”. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.

